

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA GUIMARÃES DE FREITAS**

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:**  
**ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU**

**UBERLÂNDIA**  
**2021**

MÁRCIA GUIMARÃES DE FREITAS

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU**

Tese apresentada à Comissão Examinadora para Exame de Defesa de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para integralização do curso.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F866  
2021

Freitas, Márcia Guimarães de, 1965-  
Políticas de inclusão na educação superior [recurso  
eletrônico] : ecos da acessibilidade arquitetônica na  
UFU / Márcia Guimarães de Freitas. - 2021.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva .  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.269>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. , Lázara Cristina da Silva, 1967-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, número, PPGED				
Data:	Doze de julho de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14 horas	Hora de encerramento:	17h50min
Matrícula do Discente:	11813EDU029				
Nome do Discente:	Márcia Guimarães de Freitas				
Título do Trabalho:	"POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Organização, estruturação e contribuições na área na última década"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Pedro Angelo Pagni - UNESP; Cristiane da Silva Santos - UFCAT; Márcio Danelon - UFU; Maria Célia Borges - UFU e Lázara Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lázara Cristina da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

**Aprovado(a).**

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/07/2021, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/07/2021, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane da Silva Santos, Usuário Externo**, em 12/07/2021, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/07/2021, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Angelo Pagni, Usuário Externo**, em 20/07/2021, às 12:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2897226** e o código CRC **BAF29C88**.

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é resultado de um trabalho coletivo, não somente porque foi se constituindo com os estudos de diversos autores, mas também em razão de tantos encontros e contribuições. Muitos foram os que promoveram reflexões, questionamentos e revisões de posicionamentos, e que merecem o devido crédito, ainda que não sejam citados nominalmente. Assim, agradeço a todos(as) que contribuíram para a realização desta pesquisa de doutorado.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU).

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (GEPEPES).

Aos professores(as) participantes da qualificação: Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni, Profa. Dra. Jane Maria dos Santos Reis, Profa. Dra. Maria Célia Borges.

Aos professores da banca examinadora: Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni, Profa. Dra. Cristiane da Silva Santos, Profa. Dra. Maria Célia Borges e Prof. Dr. Márcio Danelon.

À orientadora Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva

E, em especial, as amigas Florisa de Lourdes Brito e Rosianne M. C. Ferreria pelas contribuições valiosas e o carinho.

*Vincere – vencer – Vicente  
Um Vicente chamado Márcia*

*Há mais de dez anos que eu danço ballet. Costumava dizer que minha persistência se devia muito mais à minha teimosia do que propriamente a algum tipo de talento. Alta e de quadris largos, não me sentia uma bailarina de verdade. Entretanto, este ano, fiz parte de uma coreografia que mudou para sempre a minha relação com o meu corpo e com a dança.*

*Como de costume, todos os anos, no início do mês de julho, Uberlândia vira palco de diversos espetáculos que já atraíram bailarinos, companhias e público de todo o país. Este ano, para minha surpresa, a diretora da companhia à qual pertença – e também minha grande amiga – pediu-me que auxiliasse uma de suas alunas nos bastidores, no dia da apresentação. Tratava-se de Márcia, sua única aluna de uma classe especial para deficientes físicos. É claro que, imediatamente, aceitei participar.*

*E assim, combinamos nos encontrar na porta do teatro para o ensaio geral. Lembro-me, como agora, da primeira visão que tive de Márcia. Ela chegou sorrindo, dirigindo uma motocicleta adaptada, e na companhia de sua amiga inseparável Dorothy – sua muleta. Chamou minha atenção sua contagiante alegria, seu semblante forte e corajoso em um corpo tão pequenino e frágil.*

*Após cinco minutos de conversa, a Márcia virou Marcinha e já dávamos boas gargalhadas juntas. Descobri que ela é estudante de psicologia e que minha função ou, como preferi chamar, minha “participação especial” seria levar uma barra até o centro do palco, que serviria de apoio, e cuidar da Dorothy durante a apresentação. Todas as minhas perguntas sobre sua deficiência – o que aconteceu, quando, etc. – a esta altura, não faziam sentido nem mesmo importavam.*

*Mais à tarde, voltamos a nos encontrar, desta vez para a apresentação. Maquiagem, conversas, nervosismo, arrependimento, figurino, desejos, orações: tudo transcorreu nos camarins na mais absoluta normalidade. Dados os três sinais, lá estava Márcia pronta para começar. Encerrada minha pequena “participação especial”, o que se seguiu foi um espetáculo de luz, som e movimento.*

*No centro do palco, encontrava-se Márcia de pé, apoiada na barra. E ao som de uma música muito suave, ela iniciou vagarosamente sua caminhada. Todos na plateia se encontravam hipnotizados com aquela mulher, ali, despida de todo preconceito, de toda máscara, de toda convenção. Cada passo seu era acompanhado pelos presentes como se a imagem estivesse sendo projetada em câmera lenta, a fim de que nenhum detalhe lhes*

*fugisse aos olhos. Tudo era perfeito e, como traduziu mais tarde a crítica do espetáculo, parecia uma pintura que se imortalizou na mente e no coração do público.*

*Naquele momento, nas coxias, enquanto assisti ao espetáculo, percebi que Márcia é muito mais do que aquele corpo. Aliás, o que menos se via era o seu corpo. Na verdade, o que saltava aos olhos era a Márcia como ela realmente é, uma mulher de fibra, de glórias, vitórias e fé.*

*Naquele momento, senti vergonha de mim mesma por pensar que eu não tenho corpo ou vocação para ser bailarina. Ao final da coreografia, agradei a Márcia por ter me deixado participar desta história. Porque, neste dia, pude presenciar os aplausos de reconhecimento a uma vencedora. E vencer, vem do latim vincere, que deu origem ao nome Vicente.*

*Por isso, aqui, Márcia, eu te rebatizo como Vicente, vencedora, aquela que venceu a si mesma e ensinou a todos nós que a beleza não está nos olhos de quem vê, mas no coração de quem se mostra, e que o corpo é apenas um caminho que a dança encontrou para chegar até a alma.*

*Fernanda Portella – julho de 2005*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como a presença de barreiras arquitetônicas no espaço UFU, *campus* Santa Mônica, representam práticas de poder sobre os estudantes com deficiência, ainda hoje, ano de 2020, bem como os mecanismos que estão envolvidos nessas relações de poder e que efeitos elas produzem para os estudantes com deficiência. Com base nos estudos Foucaultianos, buscamos aprofundar o conhecimento sobre a inclusão, com enfoque no princípio da acessibilidade, especificamente a acessibilidade arquitetônica no espaço acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), considerando o *Campus* Santa Mônica como amostragem e percebendo esse espaço UFU como heterotopia(s) que se faz(em) aí presente(s). Utilizando fotografias que apontam, de maneira exemplificativa, indícios de inadequações arquitetônicas, mostramos que, apesar de a inclusão ter deixado de ser opção e ter se tornado um imperativo, além de estar legalizada e formalizada nas instâncias superiores e na própria UFU, continuam existindo barreiras que restringem a utilização desse meio acadêmico pelos estudantes com deficiências. Com base nas discussões de Foucault, optamos por pensar esse contexto numa perspectiva das relações de poder, das táticas de governo da sociedade disciplinar, do princípio de normalização, dentre outros fundamentos; e de maneira especial, na perspectiva das heterotopias. Neste sentido, identificamos o espaço UFU como heterotópico em relação à cidade de Uberlândia e, ao mesmo tempo, recortado por heterotopias internas que assumem diversas formas e fazem com que esse ambiente não se mostre igualmente acessível a toda a comunidade acadêmica. As heterotopias internas de interesse para esta pesquisa foram relacionadas à acessibilidade arquitetônica e que afetam especificamente os estudantes com deficiência. Pudemos inferir que tais heterotopias têm efeitos de poder sobre esse grupo de estudantes, impondo direcionamentos à sua participação na vida acadêmica, a começar pelas reais possibilidades de circulação no interior do *campus*, o que leva tais estudantes a limitarem suas presenças aos espaços que lhes impõem menos dificuldades ou que, como as salas de aula (mesmo quando apresentam barreiras), são mais inevitáveis para a sobrevivência acadêmica. Evidencia-se que, por meio das heterotopias constituídas pelas barreiras arquitetônicas, a vida acadêmica dos estudantes com deficiências exige deles determinação e esforço extraordinários, havendo grande risco de desistência e, quanto aos que persistem, têm suas possibilidades de participação restringidas, devido aos obstáculos presentes num ambiente idealizado para pessoas sem deficiência. Constata-se que a UFU, que se autodeclara inclusiva, está sujeita a imposições legais de implementação de acessibilidade, formaliza em seus documentos institucionais o atendimento aos ditames da inclusão, entre eles, a reserva de vagas para pessoas com deficiência; ainda assim, não coloca em prática uma acessibilidade que ofereça, aos estudantes com deficiências, as mesmas oportunidades de participação que os demais estudantes possuem. Embora a sociedade nos moldes atuais imponha a inclusão e a acessibilidade; e embora a universidade abra suas portas para estudantes com deficiência, infere-se que a participação plena deles na vida acadêmica não é desejável, tendo em vista que são mantidas barreiras arquitetônicas, criando heterotopias que os mantêm às margens.

**Palavras-chave:** acessibilidade arquitetônica; Universidade Federal de Uberlândia; heterotopias.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze how the presence of architectural barriers at UFU (Federal University of Uberlândia), Santa Mônica campus, represents power practices on students with disabilities, even today, in 2020, as well as the mechanisms that are involved in these power relations and what effects they have on students with disabilities. In this research, we approached the theme of architectural accessibility in the academic space of Federal University of Uberlândia (UFU), considering the Santa Mônica *Campus* as a sample. Using photographs that point out indications of architectural inadequacies in an exemplary manner, we demonstrate that, although inclusion has ceased to be an option and has become an imperative, in addition to be legalized and formalized at higher levels and at UFU itself, barriers still exist that restrict the use of this academic environment by students with disabilities. Based on Foucault's discussions, we chose to think of this context from the perspective of power relations, the tactics of governing disciplinary society, the principle of normalization, among other foundations; and in a special way, from the perspective of heterotopias. In this sense, we identified the UFU space as heterotopic in relation to the city of Uberlândia and, at the same time, cut out by internal heterotopias, which take different forms and make this environment not be equally accessible to the entire academic community. The internal heterotopias of interest for this research were related to architectural accessibility and specifically affect students with disabilities. We were able to infer that such heterotopias have power effects on this group of students, imposing limitations on their participation in academic life, starting with the real possibilities of circulation inside the *campus*, which leads these learners to limit their presence to spaces that impose less difficulties on them or that are more inevitable for academic survival like classrooms (even when they present barriers). It is evident that, through the heterotopias constituted by architectural barriers, the academic life of students with disabilities requires extraordinary determination and effort from them, with a high risk of waiver and, as for those who persist, their participation possibilities are restricted, due to obstacles contained in an environment idealized for people without disabilities. It appears that UFU, which calls itself inclusive, is subject to legal requirements for the implementation of accessibility, formalizes in its institutional documents the fulfillment of the dictates of inclusion, among them, the reservation of vacancies for people with disabilities; even so, it does not really execute an accessibility that offers, to students with disabilities, the same opportunities for participation that other students have. Although society as it occurs today imposes inclusion and accessibility for whatever reasons and interests; and although the university opens its doors to students with disabilities, it appears that their full participation in academic life is not desirable, given that architectural barriers are maintained, creating heterotopias that keep them on the margins.

**Keywords:** architectural accessibility; Federal University of Uberlândia; heterotopias.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Entrada principal.....	118
<b>Figura 2.</b> Estação de ônibus em frente à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) .....	119
<b>Figura 3.</b> Ponto de ônibus desativado.....	119
<b>Figura 4.</b> Pessoa com Deficiência (PcD) diante do mapa do <i>Campus</i> Santa Mônica ..	120
<b>Figura 5.</b> PcD adentrando ao <i>campus</i> em cadeira de rodas .....	121
<b>Figura 6.</b> Trecho da via de acesso pela entrada principal.....	127
<b>Figura 7.</b> Rebaixamento próximo ao Bloco J .....	128
<b>Figura 8.</b> Rebaixamento em frente ao Centro de Convivência (CC).....	129
<b>Figura 9.</b> Rampa no Bloco 1U .....	129
<b>Figura 10.</b> Escada externa no Bloco G .....	130
<b>Figura 11.</b> Trecho da calçada no Bloco G .....	130
<b>Figura 12.</b> Lanchonete do Bloco 5S .....	139
<b>Figura 13.</b> PcD aguardando atendimento .....	139
<b>Figura 14.</b> Anfiteatro do Bloco 3Q.....	142
<b>Figura 15.</b> Anfiteatro do Bloco 3Q com evento .....	142
<b>Figura 16.</b> Porta no Bloco 3Q.....	146
<b>Figura 17.</b> Sala de aulas do Bloco 3Q .....	147
<b>Figura 18.</b> Mapa de localização.....	168
<b>Figura 19.</b> Dimensões do portão.....	168
<b>Figura 20.</b> Trecho próximo ao Restaurante Universitário (RU).....	169
<b>Figura 21.</b> Passagem na lateral do Bloco G.....	170
<b>Figura 22.</b> Elevador no Bloco G.....	171
<b>Figura 23.</b> PcD entrando no elevador .....	171
<b>Figura 24.</b> Elevador no Bloco 3P .....	172
<b>Figura 25.</b> Interior do elevador no Bloco 3P .....	172
<b>Figura 26.</b> Bebedouro no Bloco G.....	173
<b>Figura 27.</b> Corredor no piso superior do Bloco G .....	173
<b>Figura 28.</b> Sanitário no Bloco F .....	174
<b>Figura 29.</b> Lavatório no Bloco 3P .....	175

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Demonstrativo do quantitativo de pesquisas em educação com o tema “acessibilidade” nas bases de dados do Domínio Público, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório UFU .....	30
<b>Quadro 2.</b> Demonstrativo detalhado do quantitativo de pesquisas em educação com o tema “acessibilidade” nas bases de dados do Domínio Público, BDTD e Repositório UFU (2009 a 2019).....	31

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADEFERJ	Associação dos Deficientes Físicos do Estado do Rio de Janeiro
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BASis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA	Centro Acadêmico
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CES	Câmara de Educação Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPLP	Comissão de Países de Língua Portuguesa
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DA	Diretório Acadêmico
dB	Decibel
DEPAE	Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
DIREN	Direção de Ensino
EC	Emenda Constitucional
ESEBA	Escola de Educação Básica
ESTES	Escola Técnica de Saúde

FACED	Faculdade de Educação
FCD	Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes
GEPEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão
Hz	Hertz
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MORHAN	Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase
MPF	Ministério Público Federal
MVI	Movimento de Vida Independente
NBR	Norma Brasileira
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PFL	Partido da Frente Liberal (atual Democratas)
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PNLD	Política Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
RIADIS	Rede Latino-Americana de Organizações não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias
RIICOTEC	Rede Intergovernamental Ibero-americana de Cooperação Técnica
RU	Restaurante Universitário
SG	Sistema de Gestão

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNDPD	Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SIT	Sistema Integrado de Trânsito
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMINHO	Universidade do Minho
UN CRPD	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UP	Universidade do Porto
UPIAS	<i>Union of the Physically Impaired Against Segregation</i> (União dos Deficientes Físicos contra a Segregação)

## SUMÁRIO

<b>SEÇÃO I. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 Acessibilidade em foco: a busca de significados.....	21
1.2 A produção do conhecimento: a acessibilidade como foco na definição do <i>corpus</i> do estudo.....	29
1.3 A pesquisa: percursos metodológicos .....	36
1.4 Organização do texto .....	39
<b>SEÇÃO II. TRAÇANDO UM QUADRO DE QUESTÕES LIGADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PcD)</b> .....	<b>41</b>
2.1 Modelos de deficiência construídos ao longo da história .....	43
2.1.1 Modelo médico de compreensão da deficiência .....	44
2.1.2 Modelo social de compreensão da deficiência .....	45
2.2 Um cenário em transformação .....	47
2.2.1 Movimento das pessoas com deficiência na busca pelo reconhecimento de cidadania .....	50
2.2.2 Articulação política das pessoas com deficiência .....	55
2.2.3 Estruturação das ações voltadas para as pessoas com deficiência no Brasil .....	59
<b>SEÇÃO III. PARÂMETROS PARA AVALIAÇÃO DA ACESSIBILIDADE</b> .....	<b>66</b>
3.1 Imposições legais relativas à acessibilidade.....	67
3.2 Alguns conceitos relacionados à acessibilidade .....	69
3.2.1 Pessoa com deficiência.....	69
3.2.1.1 Deficiência física .....	70
3.2.1.2 Deficiência auditiva.....	70
3.2.1.3 Deficiência visual .....	70
3.2.1.4 Deficiência mental (leia-se intelectual) .....	71
3.2.1.5 Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.....	71
3.2.2 Acessibilidade.....	72
3.2.2.1 Acessível.....	72
3.2.3 Desenho universal .....	73
3.2.4 Tecnologia assistiva ou ajuda técnica.....	75
3.2.5 Barreiras .....	76
3.3 Acessibilidade no ensino superior .....	77

3.3.1 Protocolo de avaliação de acessibilidade no ensino superior .....	82
3.4 O tratamento institucional dado pela UFU à questão da acessibilidade .....	86
3.4.1 O compromisso formal com a acessibilidade .....	87
<b>SEÇÃO IV. FUNDAMENTOS PARA COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA: ESTUDOS FOUCAULTIANOS .....</b>	<b>91</b>
4.1 Conteúdos Foucaultianos em foco .....	91
4.1.1 O que depreendemos dos estudos Foucaultianos elencados acima .....	108
4.2 Lugares outros – heterotopias .....	109
4.3 Como esta pesquisa se apoia em Foucault .....	114
<b>SEÇÃO V. CONDIÇÕES CONCRETAS DE ACESSIBILIDADE NA UFU: HETEROTOPIAS .....</b>	<b>116</b>
5.1 Acesso ao <i>campus</i> pela entrada principal: uma utopia situada .....	118
5.2 Alguns recortes do <i>campus</i> : heterotopias internas .....	127
5.2.1 Regiões de passagem .....	127
5.2.2 Regiões abertas de parada transitória .....	138
5.2.2.1 A lanchonete .....	139
5.2.2.2 O anfiteatro .....	141
5.3 Sala de aula – heterotopia no mais alto grau .....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>168</b>
<b>Apêndice 1. Acessibilidade no <i>Campus</i> Santa Mônica – inadequações .....</b>	<b>168</b>

## SEÇÃO I. INTRODUÇÃO

Corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico. Corpo absolutamente visível, em um sentido: sei muito bem o que é ser olhado por alguém da cabeça aos pés, sei o que é ser espiado por trás, vigiado por cima do ombro, surpreso quando percebo isso, sei o que é estar nu; no entanto, este mesmo corpo que é tão visível, é afastado, captado por uma espécie de invisibilidade da qual jamais posso desvencilhá-lo.

(FOUCAULT, 2013a, p. 10)

No ano de 2016, apresentei minha dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). Tendo como título “Inclusão Educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): interfaces de um processo político e educacional”, a pesquisa se propôs compreender o tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos PIDEs da UFU. Nessa pesquisa, pude constatar que a inclusão, que se tornou imperativo do Estado, verifica-se na UFU por meio dos documentos (PIDEs), de duas maneiras: através da inclusão social e da acessibilidade como política de inserção e permanência dos estudantes.

Sendo eu pessoa com deficiência locomotora, usuária de cadeira de rodas; e sendo servidora na UFU, deparo-me com vários obstáculos – as chamadas barreiras arquitetônicas – durante os deslocamentos no *Campus* Santa Mônica; obstáculos que dificultam, ou mesmo impedem, a autonomia durante os trajetos. Tal situação me levou a alguns questionamentos sobre o espaço (lugar) e a acessibilidade que se apresentam nesse *campus*.

O objetivo no doutorado foi dar continuidade ao estudo desenvolvido no mestrado, mediante o aprofundamento da pesquisa sobre a inclusão educacional para pessoas com deficiência no âmbito da UFU. O processo de inclusão tem como princípios: democratização, universalização, flexibilização e acessibilidade. Assim, para esse aprofundamento, o enfoque se deu no princípio da acessibilidade; mais especificamente, a acessibilidade arquitetônica. A educação inclusiva instituiu-se na década de 1990 do século XX, ganhou relevo nos anos 2000 e, na atualidade, deixa de ser uma opção e passa

a ser um imperativo do Estado. Lopes (2009, p. 6-7) afirma que é possível dizer que a inclusão se tornou um imperativo “porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente em si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção”. A UFU insere-se no grupo de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que, devido ao imperativo de inclusão, necessita de adequações para se tornar inclusiva.

Dados fornecidos, no ano de 2020, pelo Guia Acadêmico UFU (UFU, 2020), informam que essa universidade é hoje constituída por mais de 33 mil pessoas. Desse número, 28.196 são alunos matriculados nos diferentes cursos de graduação, pós-graduação, ensino fundamental, educação profissional e ensino de línguas estrangeiras; 1.898 são professores; e 3.302 são funcionários técnico-administrativos, incluindo a UFU e as Fundações de Apoio. Todo esse contingente de alunos, professores e servidores administrativos estão lotados nos sete *campi*: *Campus* Educação Física, *Campus* Glória, *Campus* Santa Mônica e *Campus* Umuarama, instalados em Uberlândia; *Campus* do Pontal, na cidade de Ituiutaba; *Campus* Monte Carmelo, na cidade de Monte Carmelo; e *Campus* Patos de Minas, na cidade de Patos de Minas. A universidade conta com três unidades administrativas, nos seguintes locais: no *Campus* Santa Mônica, na Avenida Engenheiro Diniz e na Rua Duque de Caxias. A Instituição conta, ainda, com duas Unidades Especiais de Ensino: a Escola de Educação Básica (ESEBA) e a Escola Técnica de Saúde (ESTES), responsáveis pela educação básica e pela educação profissional, respectivamente.

Nos quatro *campi* de Uberlândia são oferecidos 82 cursos de graduação, 42 de mestrado acadêmico, sete de mestrado profissional e 22 de doutorado. No *campus* de Ituiutaba são oferecidos 11 cursos de graduação e um de mestrado. No *campus* de Monte Carmelo, cinco cursos de graduação e um de mestrado; e no de Patos de Minas, três cursos de graduação e um de mestrado. No total desses *campi*, a UFU possui 30 unidades acadêmicas, ou seja, institutos ou faculdades, sendo estes órgãos básicos da UFU, “com organização, estrutura e meios necessários para a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão”; e que “congregam os alunos, os funcionários e os docentes por área de conhecimento e atividades profissionais afins” (UFU, 2020).

Conforme dados do Sistema de Gestão (SG) UFU, relativos ao primeiro semestre de 2020, existem 12.360 estudantes matriculados no *Campus* Santa Mônica. No *Campus* Umuarama, são 4.818 estudantes; no *Campus* Educação Física, são 741; no *Campus* Glória, 156; no *Campus* Pontal, 2.114; no *Campus* Monte Carmelo, 952; e no *Campus*

Patos de Minas, 432. Com relação aos estudantes com deficiência, temos os seguintes números: *Campus* Santa Mônica, 225; *Campus* Umuarama, 75; *Campus* Educação Física, 11; *Campus* Glória, 38; *Campus* Pontal, 27; *Campus* Monte Carmelo, 11; *Campus* Patos de Minas, 7.

Quanto aos estudantes com deficiência matriculados na UFU, considerando todos os *campi*, e identificando por tipo de deficiência, temos os seguintes números: estudantes com Deficiência Auditiva (bilateral, parcial e total), 89; Deficiência Física (Membros com Def. Congênita ou Adquirida, Amputação, Hemiparesia, Monoparesia, Paralisia Cerebral, Paresia, Tetraplegia), 150; Deficiência Intelectual, 14; Deficiência Mental, 2; Deficiência Múltipla, 25; Deficiência Visual (baixa visão e cegueira), 97 estudantes.

Vemos que o *Campus* Santa Mônica, em comparação com os demais *campi* da UFU, é onde existe uma quantidade significativamente maior de alunos em geral, bem como de alunos com deficiência. Contabilizando as pessoas com deficiência matriculadas no referido *campus*, e levando em conta os tipos de deficiência, temos os seguintes números: deficiência auditiva (total, bilateral, parcial), 51 alunos; deficiência física (membros com deficiência congênita ou adquirida – amputação, hemiparesia, monoparesia, paralisia cerebral, paresia, tetraplegia), 87; deficiência intelectual, 6; deficiência mental, 1; deficiência múltipla, 13; deficiência visual (baixa visão/cegueira), 57; outras deficiências, 10 alunos.

Além de apresentar maior expressividade no quantitativo de matriculados, com ou sem deficiência, o *Campus* Santa Mônica detém 14 das 30 unidades acadêmicas da UFU. Ressalte-se ainda que a estrutura arquitetônica desse *campus* mescla o velho com o novo, pois temos construções de blocos de várias épocas, desde a década de 1960 até os dias atuais. Todos estes fatores contribuíram para que escolhêssemos o *Campus* Santa Mônica como espaço de análise para esta pesquisa, cujo foco é um dos princípios da inclusão: a acessibilidade; especificamente a acessibilidade arquitetônica no espaço UFU. Assim, esta pesquisa, que tem como foco o espaço UFU e as suas condições de acessibilidade arquitetônica no período compreendido entre os anos de 2002 e 2020, utiliza como espaço de amostragem, para verificação e análise de tais condições, o *Campus* Santa Mônica.

Com base nas discussões de Foucault (2001, p. 414) acerca do espaço, presentes nos textos “Outros espaços” e “O corpo utópico – as heterotopias”, interessa-nos analisar o espaço UFU em relação a “determinados posicionamentos que carregam em si a propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos, mas de tal modo

que suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações por eles designadas”. Ou seja, pensar o espaço UFU como uma heterotopia; um desses espaços criados, recortados da sociedade, definidos a partir de relações de poder. Entretanto, no interior dessa mesma heterotopia UFU, podemos pensar em outras heterotopias, uma vez que o espaço dessa universidade não se apresenta homogêneo em seu todo. Pensar em heterotopias, seria pensar lugares que estão fora de todos os lugares, porém localizáveis; lugares completamente diferentes daquilo que parecem refletir e que não se constituem acessíveis igualmente a toda a comunidade universitária.

Assim, pensar o espaço UFU como heterotopia é pensar esta instituição como um espaço recortado da sociedade, que, em sua abrangência, aglutina espaços-outros, que funcionam em condições não hegemônicas; é pensar nesse espaço com múltiplas camadas de significação e de complexidade não visíveis. Utilizamos aqui, a princípio, a heterotopia de desvio, que trata daqueles lugares (ou não lugares) reservados aos indivíduos cujo comportamento não corresponde às normas exigidas; para refletirmos sobre aquelas heterotopias que aparentemente são abertas e que se constituem em ilusão, pois têm a propriedade de nos manter de fora; heterotopias que funcionam para promover o apagamento, a dissolução da presença, neste caso, dos estudantes com deficiência nesse ambiente acadêmico.

Nesse sentido, valendo-nos da ideia de heterotopia lançada por Foucault (1967); considerando toda uma gama de legislações, tanto de instâncias superiores como próprias da UFU, que versam sobre acessibilidade para assegurar o ingresso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior e conseqüentemente na UFU; e constatando a permanência de barreiras arquitetônicas, que impedem ou dificultam a participação desses estudantes na vida universitária, analisamos como a presença de barreiras arquitetônicas no espaço UFU, *campus* Santa Mônica, representam práticas de poder sobre os estudantes com deficiência, ainda hoje, em 2020; que mecanismos estão envolvidos nessas relações de poder, e que efeitos elas produzem para os estudantes com deficiência.

Pensar o aprofundamento do tema inclusão na UFU, mediante análise da permanência de barreiras arquitetônicas nesse espaço, com base nos estudos foucaultianos sobre heterotopia, foi possível pela própria análise que Foucault (1979; 2018) faz do poder. O poder controla e disciplina a sociedade e os indivíduos, tanto na forma de macropoderes, como os aparelhos de Estado, quanto de micropoderes, que são intrínsecos às relações sociais. Ressalte-se que Foucault (1979; 2008; 2011a; 2011b;

2012), ao abordar o poder, não busca a sua origem, nem pretende responder quem detém o poder, mas sim, o que esse poder intenciona, onde se relaciona com seu objeto e produz seus efeitos. Não considera o poder como algo que possa ser cedido, apropriado como uma riqueza e sim, um poder que circula, funciona em rede e que, a partir desse funcionamento, contribui para a adequação e uso dos espaços.

O ingresso no ensino superior, mesmo para os estudantes mais entusiastas, confronta os jovens com novas responsabilidades pessoais, sociais e acadêmicas. Polydoro (2000) enfatiza que a entrada na universidade é uma transição bastante significativa para o sujeito, pelo fato de ser um momento frequentemente sincronizado com as mudanças próprias da adolescência e da vida adulta. Assim, sobre essa nova fase, Almeida e Soares (2003, p. 19) ressaltam que o primeiro ano da universidade, em especial, tem sido caracterizado como um “período crítico, potencializador de crises e/ ou desafios desenvolvimentais e como o principal determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua frequência universitária”. Evidencia-se a relevância dos estudos de Polydoro *et al.* (2001), quando demonstram que a integração à universidade tem aparecido como a variável central na importante decisão entre permanecer ou abandonar o objetivo de graduação.

O modo como os alunos se integram ao contexto do ensino superior faz com que eles possam aproveitar melhor (ou não) as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial. Os estudantes que conseguem uma melhor integração acadêmica e social desde o início de seus cursos têm mais chances de crescerem intelectual e pessoalmente. Assim, ajustar-se à universidade implica integrar-se socialmente com as pessoas desse novo contexto, participando de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias (DINIZ; ALMEIDA, 2006). Nesse sentido, propiciar a integração psicossocial dos estudantes ingressantes na UFU constitui uma ação importante para incentivar o início de sua vida acadêmica e sua permanência nos cursos escolhidos. No caso de estudantes com deficiência, cabe ressaltar que, além de terem que lidar com as questões mencionadas, têm um desafio a mais: superar as chamadas barreiras arquitetônicas.

O primeiro contato que o estudante tem com a IFES é o espaço físico. Assim, a colocação de uma rampa com inclinação inapropriada aumenta a barreira física e impede o deslocamento de um estudante com deficiência de maneira independente e segura. Por outro lado, a colocação de sinalização tátil direcional e alerta, a fim de avisar o início e fim de obstáculos, permite que um estudante cego se desloque com segurança. Portanto,

as dificuldades para realização de atividades podem aumentar ou diminuir, dependendo das características dos espaços escolares e do mobiliário. Sendo assim, para promover a participação e o aprendizados dos estudantes, é fundamental avaliar as características físicas dos espaços escolares e do mobiliário, reconhecer as dificuldades e necessidades dos estudantes e, nesse sentido, oferecer os necessários recursos de acessibilidade.

Esta pesquisa, ao analisar a permanência de barreiras arquitetônicas, e refletir sobre que lugares-outros estão presentes no *Campus* Santa Mônica, pretende contribuir para constituição do arcabouço teórico relativo aos temas abordados, especialmente no que se refere a inclusão e acessibilidade. Mediante análise das condições de acessibilidade arquitetônica no espaço delimitado do *Campus* Santa Mônica da UFU, buscamos refletir sobre a prática institucional inclusiva, no contexto dessa universidade. Consideramos que as questões aqui abordadas poderão também desencadear outras reflexões, estimular outras pesquisas que venham a propiciar a ampliação e o aprofundamento do conhecimento sobre inclusão, acessibilidade e temas correlatos.

### **1.1. Acessibilidade em foco: a busca de significados**

Vivemos uma época de muitas incertezas, conflitos, retrocessos, em que direitos são negados, conquistas são suprimidas arbitrariamente. Vivemos “o empobrecimento da experiência, da capacidade de pensá-la e de narrá-la” (PAGNI, 2014, p. 9); fato que podemos reconhecer quando observamos o nosso cotidiano, em que pouco ou nada absorvemos como experiência, da gama de eventos diários que extenuam nossa capacidade de percepção.

O projeto da modernidade tem um custo de desenvolvimento “com a redução da experiência ao empírico e a sua desqualificação como um saber, a restrição do pensamento ao conhecimento científico e à tecnologia” (PAGNI, 2014, p. 9), provocando um esvaziamento de sentido, que concorre para o silenciamento do indivíduo, e um vazio existencial sem precedentes.

De acordo com Brito (2016, p. 3), “o que chama a atenção nesse processo de transformação [...] reconhecível em nossa própria sociedade, é a forte impressão de descontinuidade, de rompimento com o passado; como se fosse verdadeiramente possível recomeçar do zero”. A autora afirma que esse processo foi desencadeado há muito, mas, ainda se encontra em pleno vigor, abrangendo as esferas individual e coletiva. Ainda conforme a autora, há uma compulsão por mudança e a necessidade de substituir o antigo

pelo novo, “como se a mudança em si mesma fosse garantia de algo melhor; como se tudo que é anterior tivesse, por definição, menos valor. No entanto, se esse princípio é válido quanto a determinados produtos, que têm sido continuamente aperfeiçoados, não passa de um equívoco em muitos outros casos” (*idem*).

No atual governo, pode-se verificar o citado custo da modernidade, com o empobrecimento da experiência, o silenciamento do indivíduo diante de tantos desmandos e desmontes, principalmente na educação; uma necessidade de desmerecimento de conquistas obtidas com programas de governos anteriores. Sabemos que nem tudo o que foi feito é digno de ser levado em conta. Mas, o que se observa é a tentativa de esquecimento de benefícios, uma campanha ininterrupta, em clima de ódio, contra tudo que não é de um mesmo grupo, partido. Para que isso ocorra, há divulgação de um grande volume de novas medidas, decretos, propondo mudanças que, na impossibilidade de serem analisadas e assimiladas, acabam por serem aceitas, sem questionamento ou resistência.

Basta consultar o site do Ministério da Educação (MEC, 2020) para se perceber esse intento: uma mídia empenhada em anunciar todas as conquistas realizadas no ano de 2019 e a continuidade em 2020. O anúncio enfatiza que o Ministério trabalhou muito e faz um balanço com várias ações e programas. Na área da educação inclusiva, cita um repasse de verbas de mais de R\$ 304,5 milhões para obras e reparos para escolas sem acessibilidade; distribuição de 21 mil livros em Braille que beneficiou três mil cegos; tudo isso visando melhorias para os estudantes público-alvo da educação especial. Assistimos, ainda, discursos da primeira dama em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), seduzindo a população ao tentar enfatizar o compromisso do governo com a causa. No entanto, o que se vê na prática contraria o que é divulgado. Ainda, podemos citar o Decreto 10.502 de setembro/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse decreto prevê o atendimento para pessoas com deficiência por meio de classes e instituições específicas. Considerado por muitos um retrocesso, esse decreto tem suscitado debates e críticas.

Percebemos, portanto, o esvaziamento do indivíduo, a descontinuidade, a compulsão por mudanças, o esquecimento do passado, fatores que contribuem para o empobrecimento da experiência, tão bem colocados por Brito (2016) e Pagni (2016). Lembrar esses fenômenos de empobrecimento da experiência, do silenciamento dos indivíduos e da perda de sua capacidade narrativa se faz necessário, para pensar o tempo presente de outro modo e discutir suas consequências para a educação, bem como os

processos capazes de promover uma reviravolta que acione nossa capacidade de sentir, questionar e transformar.

A educação, apesar dos inúmeros desafios que enfrenta, tem um papel indispensável no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, assim como na busca por construção de justiça social, por liberdade, por combate às opressões, discriminações, dentre outras questões. Considera-se que a educação concorre para a promoção do homem. Portanto, trata-se da possibilidade de um desenvolvimento mais humano.

Uma das características que marcam a sociedade moderna é o fato de ela ser escolarizada, sendo que a escola deve ser livre e o acesso deve ser igual para todos, ou seja, a rigor, o tratamento dado pela escola deve ser paritário para o conjunto dos cidadãos. Cabe ressaltar que o “princípio da igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em igualdade política, graças à qual lhes devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social” (TEIXEIRA, 2009, p. 29). Desse modo pensar os processos da escolarização brasileira, especialmente quanto ao Ensino Superior, consiste em tarefa complexa, que remete a aspectos políticos, sociológicos, econômicos e culturais que abrangem a realidade.

Nesse contexto, insere-se a discussão relacionada à educação superior e o discurso da inclusão educacional. Fartamente difundido nos últimos anos, o tema da inclusão escolar suscita diferentes vieses de análise, dentre eles, o das condições de inclusão educacional na Educação Superior do país, considerando o abismo existente entre o discurso presente nas políticas educacionais e a realidade da Educação Superior vivenciada nas instituições. Freitas (2016, p. 98) observa que as “universidades não escolheram voluntariamente ser inclusivas, mas por uma lógica neoliberal elas precisam viver esse imperativo”, podendo-se atestar tal fato através das inúmeras legislações que regulamentam esse sistema de ensino.

De acordo com informações veiculadas em mídia eletrônica denominada “Comunica UFU” (2018), a reserva de vagas<sup>1</sup> para pessoas com deficiência somente foi implementada depois de cinco anos que a instituição já havia aderido às cotas raciais e sociais. Certamente, estas duas categorias de cotas destinam-se a grupos em condições de desvantagem na sociedade, sendo justificável a reserva de vagas. Porém, quanto às pessoas com deficiência, é notória sua condição desvantajosa e, no entanto, houve essa

---

<sup>1</sup> Ressaltamos que a maneira como foi adota e implementada as reservas de vagas citadas refere-se ao processo utilizado pela UFU não sendo homogêneo em todas as IFES do país.

defasagem no tratamento diferenciado, por parte da instituição. Sabemos que essa reserva – para pessoas com deficiência – foi regulamentada através da Lei n. 13.409 (BRASIL, 2016), que alterou a Lei de Cotas (Lei n. 12.711 – BRASIL, 2012a); começou a valer a partir do segundo semestre de 2017, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Essa decisão começou a ser cumprida a partir do processo seletivo do primeiro semestre de 2018, pois a UFU somente utiliza o referido processo no início do ano. Assim, pelo exposto neste parágrafo, o que se percebe é a UFU acatando as imposições legais relativas à inclusão; e não adotando voluntariamente posturas favoráveis à inclusão.

Nesta perspectiva, pode-se falar que a vida é governada, o que implica a “fabricação” conjunta de pensamentos e atitudes, uma “produção organizada e compartilhada de valores e gestos no extenso domínio da existência” (BERINO, 2007, p. 67). Assim, a afirmação de Menezes (2011) faz sentido quando diz que, mais que um imperativo legal, a inclusão tornou-se um imperativo moral, sendo inconcebível não reconhecer o direito que todos têm de frequentar uma escola; e diz também que as práticas inclusivas se tornaram naturalizadas de tal maneira que se torna difícil questioná-las ou discordar delas. A respeito da condução da vida, lembramos Foucault (1995, p. 243), para quem o poder “é uma ação sobre ações”. Ou seja, o poder acontece quando uma ação pode dirigir outra ação.

Em artigo intitulado “A inclusão educacional como estratégia biopolítica”, Rech (2013, p. 30) propõe pensar a inclusão educacional, no governo Lula, movida por um dispositivo constituído por diversas práticas, que, para alcançar seus objetivos, colocou em funcionamento estratégias, “entre elas, as que agem através da sedução”. Como exemplos dessas práticas de sedução, a autora citou o aumento de verbas repassadas e o uso de estatísticas para modificar índices, com o intuito de gerar, na população, um sentimento de pertença e uma crença na veracidade da proposta de inclusão. Tudo isso é intencional quando se pretende governar a “conduta através de uma racionalidade neoliberal” (*ibidem*, p. 13).

Gadelha (2009, p. 154) baseia-se no autor Laymert Garcia dos Santos (2007) para analisar como o neoliberalismo reformulou a economia política; e como o espírito do capitalismo mudou e gerou um conjunto de explicações para a realidade, disseminando uma conduta a ser internalizada pela sociedade inteira, baseada no “investimento constante e exclusivo da vontade na produção da riqueza abstrata”; o que intensifica, no homem moderno, a obrigação de se dedicar ao ganho, como se o fundamento de sua vida fosse direcionar os seus atributos à dimensão do interesse e à lógica do capital. O autor

salienta que a “busca do ganho é mais do que uma obrigação – tornou-se um imperativo vital” (*ibidem*, p. 155). O autor salienta ainda que a exigência do novo capitalismo é mobilizar a individuação de cada um a favor desse capitalismo; “isto não é senão uma das expressões que Foucault chama de governamentalidade neoliberal” (*idem*).

Neste contexto, os indivíduos são cada vez mais acometidos por mecanismos de governos, novas tecnologias que fazem de sua educação e formação uma espécie de competição, cujo sucesso se mede pelo acúmulo de pontos que se traduzem como índices de produtividade; a avaliação se dá pela capacidade de investimento que conseguem fazer a fim de se valorizarem como “microempresa num mercado cada vez mais competitivo” (GADELHA, 2009, p. 157).

Apresentar essas propostas, torná-las verdadeiras e difundi-las como tal, é intencional, pois, de acordo com Foucault (2011a, p. 49), “lá onde existe poder, lá onde é preciso que exista poder, [...], é preciso que exista o verdadeiro; e lá onde não existe o verdadeiro, [...] é porque ali o poder não está, ou é muito fraco ou é incapaz de ser poder”. Desse modo, concordamos com Reich (2013, p. 31), ao afirmar que a inclusão educacional vista como uma grande verdade é um dos objetivos da estratégia de sedução, que pode ser percebida de maneira sutil em “práticas cotidianas que estimulam o ideal democrático de contemplar a todos, já que não há um único lugar de onde extraímos o discurso verdadeiro; ao contrário, essas verdades que seduzem tornam-se verdadeiras a partir dos diferentes discursos que circulam em nossa sociedade”.

No dispositivo em que se utiliza como estratégia a sedução, entre os enunciados sustentados como conquistas que se almejam pela inclusão, pode-se citar o de minimizar as inúmeras práticas excludentes, que atingem vários segmentos sociais; e, assim, combater as sequelas originárias do processo de exclusão, que ocorre por distintas razões, tais como as relacionadas a gênero, deficiências, etnias e condições econômicas. Desse modo, o “imperativo da inclusão chega às universidades, dado que, segundo a visão neoliberal, a educação passa a ser condição para que as pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações” (FREITAS, 2016, p. 116). Para isso, a inclusão pode ser pensada por meio do dispositivo de seguridade, como uma forma de poder econômico, “já que transforma esse ideal tanto numa exigência política quanto numa exigência econômica” (RECH, 2013, p. 31).

A ideia de inclusão, da qual se apropria o neoliberalismo nas sociedades contemporâneas, passa a ser um imperativo de estado que atua na transformação dos sujeitos em consumidores, não somente de mercadorias e bens físicos, mas em

consumidores de bens subjetivos, de desejos. Neste contexto, é importante manter o interesse de todos em permanecer no jogo do mercado. Manter incluído significa uma das condições de participação, tornando as pessoas alvos fáceis da ação do Estado. O neoliberalismo acaba sustentando a necessidade de que o sujeito aprenda por toda a vida; consequentemente, os processos de ensino-aprendizagem<sup>2</sup> devem ser permanentes na sociedade. Isso implica reconhecer a inclusão como uma importante estratégia, tanto para o convívio social quanto para a aprendizagem de todos.

A acessibilidade é um dos princípios do processo de inclusão. Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB) (BRASIL, 1988), o artigo 227 determina que, por meio de lei, disponham-se normas de construção de logradouros, edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência. No ano de 1985, foi criada a primeira Norma Técnica Brasileira (NBR) relativa à acessibilidade – NBR 9050 (ABNT, 1985) – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Essa norma técnica passou por atualização no ano de 2015, servindo como referência para regulamentar todos os aspectos de acessibilidade no Brasil.

Nesse contexto, é evidente que a inclusão se tornou imperativo de estado e, como tal, não poderia deixar de ser contemplada nos PIDEs da UFU. Entretanto, tomando como ponto de partida, no âmbito da inclusão, o princípio da acessibilidade, constata-se que ainda permanecem barreiras arquitetônicas no espaço institucional. A existência de tais barreiras demonstra que a realidade da inclusão na UFU não condiz com a sua formalização nos documentos oficiais exigidos pelo MEC, como os PIDEs.

Diante de tal constatação, e considerando o espaço UFU, especificamente o *campus* Santa Mônica, como uma heterotopia, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como a presença de barreiras arquitetônicas nesse espaço UFU, *campus* Santa Mônica, representam práticas de poder sobre os estudantes com deficiência, ainda hoje, ano de 2020. A partir deste objetivo, propusemos alguns mais específicos, tratando de identificar e analisar:

- a) os mecanismos que estão envolvidos nessas relações de poder, e que efeitos estas produzem para os estudantes com deficiência;
- b) a existência de barreiras arquitetônicas na UFU e suas contribuições para a formação de heterotopias nesse espaço;

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa estamos tratando de ensino-aprendizagem em sentido amplo, como processo, como finalidade principal da sala de aula; sem nos referirmos a concepções ou conceituações específicas.

- c) a(s) intenção ou intenções se pode(m) inferir sobre a convivência dos gestores em relação à permanência dessas barreiras;

A acessibilidade é um dos princípios básicos para se repensar as práticas da inclusão no ambiente acadêmico, que têm o intuito de inserir um número cada dia maior de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. Normalmente associado a eliminação de barreiras arquitetônicas, o termo acessibilidade, hoje, ampliou-se em direção ao modelo do Desenho Universal, com o objetivo de tornar os ambientes mais inclusivos, tanto quanto for possível.

De acordo com Dischinger *et al.* (2008), os *campi* universitários assemelham-se a pequenas cidades, devido à complexidade de seus espaços, com regras próprias de utilização e de circulação de pedestres e de veículos. Daí, a relevância de analisarmos a acessibilidade na UFU, dado que a maneira como ocupamos o espaço sugere mais do que simplesmente alinhar objetos e corpos. A construção e organização do espaço, de forma sutil ou explícita, transcende a dimensão física, evidenciando valores sociais inclusivos ou de exclusão de grupos estigmatizados.

Castillo (2017) ressalta que algumas práticas profissionais associam mobilidade a migração, e acessibilidade a adaptação do espaço urbano às necessidades das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Considerando acessibilidade como atributo do espaço geográfico, o autor considera “acessibilidade como um conjunto de meios materiais, regulações (normas) e serviços que, reunidos num dado subespaço, permitem oferecer à população local [...] a possibilidade de se deslocar ou fazer movimentar bens e informações para lugares específicos” (*ibidem*, p. 646).

Consideramos, para efeito desta pesquisa, o *Campus* Santa Mônica da UFU com características de uma pequena cidade, sendo, desta forma, imprescindível pensarmos esse espaço acadêmico em relação à experiência do estudante ou do grupo de estudantes com deficiência.

Nossa experiência no mundo, como seres humanos, relaciona-se, em parte, com as relações que travamos no espaço, interagindo com tudo o que nos rodeia. Embora não seja de nosso interesse, nesta pesquisa, aprofundar em conhecimentos no campo da Geografia, esta é essencial, quando nos reportamos ao espaço, para a compreensão do ser, sendo que, de acordo com Santos (1997, p. 27), abordar o conceito de espaço é uma das tarefas mais difíceis, em que:

[...] deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que preenche e anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm um papel social.

Nos espaços em que vivemos, encontramos os espaços construídos e os espaços da natureza, havendo uma diferença entre eles. Os espaços construídos são aqueles em que se observa a atividade humana, com a geração de seus impactos; tendem a ser fechados, concebidos e selecionados, enquanto que os espaços da natureza, geralmente, são vivenciados “abertos, prontos e determinados” (NEHME, 2008, p. 55). A autora afirma também que os “espaços construídos pelo homem são carregados de intenções e significados humanos” (*idem*).

Nessa perspectiva de intenções e significados, e pensando a UFU como um espaço acadêmico concebido para formação cidadã de seus estudantes – o que podemos identificar como intenção -, questionamos se a configuração desse ambiente favorece a permanência dos estudantes com deficiência. Além disso, buscamos inferir significado(s) para o fato de serem mantidas, na estrutura física da instituição, barreiras arquitetônicas que dificultam o livre trajeto de estudantes com deficiência no *campus* Santa Mônica. Nesse sentido, buscamos fundamentação em estudos desenvolvidos por Michel Foucault (2013a; 2013b) com destaque para o tema da heterotopia.

Alertar para a justiça social e os direitos dos estudantes com deficiência na instituição é também fator de formação, não só para o agrupamento citado, mas para todos(as) os(as) estudantes. As Instituições de Ensino Superior (IES), ao invés de apenas atender aos interesses do sistema produtivo, precisam disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade, que assegurem e promovam a participação dos estudantes com deficiência na comunidade, com as demais pessoas. Portanto, é dever da instituição oferecer condições para a participação irrestrita dos estudantes com deficiência, em todos os ambientes e atividades, como forma de garantir as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional para todos. A presença de barreiras no espaço institucional restringe as opções de participação para esse público, desrespeitando o seu direito à igualdade de oportunidades em relação aos demais. Assim, esta investigação pode contribuir também para a concretização da proposta de democratização desse nível de ensino, como elemento de promoção da inclusão social.

## 1.2 A produção do conhecimento: a acessibilidade como foco na definição do *corpus* do estudo

Definido o objeto, e a fim de nortear a pesquisa, houve a necessidade de um mapeamento da produção realizada no Brasil, com temáticas ou linhas de pesquisa afins, que pudesse contribuir com o estudo. Realizamos busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); na biblioteca digital Domínio Público, desenvolvida em *software* livre; e no Repositório de Teses e Dissertações da UFU. Essas são plataformas que permitem a pesquisa de textos completos de teses e dissertações defendidas nas diferentes instituições de ensino e pesquisa do país. Os parâmetros que utilizamos para o levantamento foram os seguintes: pesquisas em nível de Mestrado e de Doutorado, na área de Educação, com a palavra-chave acessibilidade, num primeiro momento, e depois com a palavra-chave heterotopia. Nossa prioridade seria localizar pesquisas que tratassem da acessibilidade no Ensino Superior e que ao mesmo tempo, também tratassem de heterotopia, porém, devido à escassez de estudos com essa especificidade, ampliamos a busca para o campo da acessibilidade em geral, e buscamos separadamente por heterotopia.

A seguir, temos um quadro que mostra o quantitativo das pesquisas localizadas nas três plataformas citadas. Como as opções de consulta variam de uma plataforma para outra, nos dados informados por palavra-chave, temos quantidades separadas por tese e dissertação nas plataformas Domínio Público e BDTD; enquanto no Repositório UFU, não há essa separação. Na contabilização das pesquisas que apresentam maior afinidade com a nossa, restringimos ao período de uma década, considerando apenas as que foram concluídas de 2009 a 2019; e informamos separadamente teses e dissertações também no Repositório UFU, o que foi possível pela verificação diretamente nos trabalhos contabilizados. Por último, nesse mesmo quadro, informamos os números relativos às pesquisas que selecionamos para comentar.

**Quadro 1.** Demonstrativo do quantitativo de pesquisas em educação com o tema “acessibilidade” nas bases de dados do Domínio Público, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório UFU

CRÉDITOS	Palavras-chave: “acessibilidade” e “ensino superior”		Palavra-chave: “acessibilidade”		Palavra- chave: “heterotopia”		Mais afinidade (2009 a 2019)		Selecionadas para comentar	
	Teses	Dissert.	Teses	Dissert.	Teses	Dissert.	Teses	Dissert.	Teses	Dissert.
Domínio Público	0	0	0	7	0	0	0	2	0	2

<b>Subtotais</b>	0		7		0		2		2	
BDTD	5	14	9	30	3	4	2	13	1	4
<b>Subtotais</b>	19		39		7		15		5	
Repositório UFU	116		118		6		3	6	1	1
<b>Subtotais</b>	116		118		6		9		2	
<b>TOTAIS</b>	135		164		13		26		9	

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Ao selecionar os trabalhos para serem explorados no estudo, dentre os que foram localizados nas três plataformas, procuramos montar uma amostra diversificada, a partir do conjunto daqueles que apresentam afinidade com essa pesquisa e que foram concluídos de 2009 a 2019. Como já foi referido, as pesquisas que localizamos pautam-se em fundamentos técnicos para abordar a questão da acessibilidade e suas implicações; enquanto este trabalho adota uma perspectiva fundamentada nos estudos Foucaultianos, de maneira especial as heterotopias, para analisar razões e interesses envolvidos nessa questão. A seguir, apresentamos o quadro das teses e dissertações que selecionamos para comentar. Como não houve qualquer fator que se mostrasse relevante para direcionar o agrupamento dos trabalhos, utilizamos o critério de agrupar pela localização das instituições, por estado.

**Quadro 2.** Demonstrativo detalhado do quantitativo de pesquisas em educação com o tema “acessibilidade” nas bases de dados do Domínio Público, BDTD e Repositório UFU (2009 a 2019)

ANO	TÍTULO	LOCAL	DISSERTAÇÃO OU TESE	CRÉDITO
2009	O conceito de acessibilidade e suas relações com a educação e cidadania	UNESC	Dissertação	Domínio Público
2010	Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em instituição de educação superior	UNOESC	Dissertação	Domínio Público
2012	Política de acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior: desdobramentos jurídicos	UFMS	Dissertação	BDTD
2014	Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior	UFPB	Dissertação	BDTD
2015	Intervenção psicopedagógica na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência	UFMS	Dissertação	BDTD
2018	A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação	UFMS	Tese	BDTD

ANO	TÍTULO	LOCAL	DISSERTAÇÃO OU TESE	CRÉDITO
	superior: obstáculos e possibilidades			
2019	Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da Educação Especial	UFSM	Dissertação	BDTD
2013	Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas	UFU	Tese	Repositório UFU
2018	As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em Libras	UFU	Dissertação	Repositório UFU

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Fortuna (2009), com a dissertação intitulada “O conceito de acessibilidade e suas relações com a educação e cidadania”, procurou entender em que estágio de desenvolvimento se encontrava o conceito de acessibilidade dos estudantes do Curso de Fisioterapia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Demarcou como objetivos: analisar o conceito de acessibilidade internalizado por esses alunos; elencar as contribuições das disciplinas cursadas para a formação dos conceitos de acessibilidade; classificar os conceitos de acessibilidade formulados por tais estudantes e discutir as relações entre acessibilidade, cidadania e educação. Foi utilizada a pesquisa qualitativa e exploratória, com entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de identificar o grau de elaboração e as relações entre conceitos, a partir dos conceitos formulados pelos entrevistados. O resultado indicou que, dos trinta estudantes entrevistados, somente sete conseguiram expressar uma relação adequada entre acessibilidade e cidadania.

Com dissertação intitulada “Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em instituição de educação superior”, Ruivo (2009) desenvolveu a pesquisa com o objetivo de avaliar a política institucional de acessibilidade de pessoas com deficiência física em IES, bem como sua efetividade na construção e afirmação da cidadania dessas pessoas. O contexto de pesquisa foi uma instituição de ensino superior privada, que afirma ter uma política de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Avaliou-se a política em duas etapas interdependentes: a primeira etapa levantou os critérios que fundamentam a política institucional e a orientação conferida à acessibilidade; na segunda, realizou-se a avaliação de política, com a finalidade de verificar as condições concretas de acessibilidade geradas pela política e suas consequências para a participação das pessoas com deficiência física no ambiente acadêmico. Constatou-se que, embora a instituição possua diretrizes gerais focadas na

construção e afirmação da cidadania, não conta com metas claras para os diferentes *campi*. A pesquisa também revelou que a eliminação de barreiras varia muito entre os três *campi* avaliados, principalmente em relação aos aspectos pedagógicos; e que se faz necessário o aprimoramento da política institucional para avançar, tanto no que diz respeito às diretrizes quanto às ações, principalmente no que concerne ao campo pedagógico.

Scott Júnior (2012), em dissertação intitulada “Política de acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior: desdobramentos jurídicos”, procurou compreender o que se produzia sobre acessibilidade para os sujeitos com deficiência na educação superior da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de 2007 a 2010; considerando os documentos oficiais encaminhados pelo Ministério Público Federal à UFSM e os discursos de cada uma das instituições citadas. A pesquisa foi de cunho qualitativo, sendo utilizada como metodologia a análise de conteúdo. Os documentos analisados foram os encaminhamentos oficiais, a partir de três categorias: desdobramentos jurídicos; acessibilidade no ambiente universitário; e relação entre Ministério Público Federal (MPF) e UFSM. Os resultados da pesquisa apontaram que a produção de acessibilidade pelo MPF acontece pelo viés arquitetônico, fundamentado no discurso da legislação; enquanto a produção, pela UFSM, ocorre pela realização de ações de comunicação, atitudinais e pedagógicas.

Em dissertação do ano de 2014, intitulada “Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior”, Silva (2014) objetivou pesquisar, à luz dos Estudos Culturais, experiência de acessibilidade (ou não) no vestibular (acesso), e durante a graduação (permanência e aquisição). Utilizou-se a metodologia de estudo de caso, com participação de seis estudantes (três do sexo masculino e três do sexo feminino) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (*Campus João Pessoa*). A pesquisa conclui que acessibilidade é um tema que deve ser tratado bem antes do vestibular, pois existem várias barreiras que impedem os estudantes com deficiência de ingressarem no ensino superior, podendo citar: falta de acesso à informação sobre cursos e formas de realizar inscrições para o vestibular, situação socioeconômica das famílias e escolha dos cursos; lentidão do governo federal e da UFPB para implementação efetiva de uma política institucional de inclusão. Os diferentes tipos de acessibilidade são interdependentes, mas a acessibilidade atitudinal pareceu ser a mais relevante entre todas, porque, quando há acesso atitudinal, as outras barreiras tendem a ser reduzidas ou eliminadas. Outro problema se relaciona à falta de conhecimento

apropriado dos estudantes com deficiência quanto a seus direitos, de maneira que raramente fazem uso do sistema legal existente para assegurá-los.

Bortolazzo (2015), em pesquisa quantitativa com o título “Intervenções psicopedagógicas na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência”, procurou compreender como se constroem as relações de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência no contexto da Educação Superior, bem como identificar estratégias psicopedagógicas e meios de acessibilidade que facilitam esses processos. A pesquisa foi realizada tendo como sujeitos estudantes da UFSM que ingressaram por meio da denominada Cota B, destinada às pessoas com deficiência. Utilizou-se, como instrumentos da coleta de dados, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Para analisar, utilizou-se a Análise de Conteúdo, com as seguintes categorias: História Escolar Progressiva do Estudante, Ingresso na Educação Superior, A acessibilidade e o Sistema Institucional da UFSM, A Sala de Aula, Métodos de Estudo e O Universo desconhecido: Psicopedagogia. Concluiu-se que os processos de aprendizagem e os de acessibilidade são de caráter essencialmente dinâmico; e que as mudanças paradigmáticas, métodos de ensino e de aprendizagem, estruturas programáticas e arquitetônicas, bem como formas de comunicação que se verificam no Ensino superior, estão sendo discutidos com vistas à garantia da permanência e da conclusão dos estudos de todos os estudantes.

Com a tese “A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades”, do ano de 2018, Breitenbach objetivou analisar as narrativas de profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior. A partir dessas narrativas, buscou identificar o que possibilita, promove e facilita a aprendizagem desses estudantes na conclusão da Educação Superior. A coleta de dados foi realizada *in loco*, em quatro universidades federais brasileiras, sendo duas na Região Sul, uma na Região Norte e uma na Região Nordeste. Foram efetuadas entrevistas, envolvendo profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, profissionais de apoio pedagógico (sem vinculação com os Núcleos de Acessibilidade), professores e coordenadores de cursos.

O material das entrevistas foi analisado através da técnica de Análise Textual Discursiva. A pesquisa foi organizada pelas seguintes categorias: Mapeamento e identificação dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior”; “Obstáculos para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior”; “Possibilidades para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior”; “O trabalho dos Núcleos de Acessibilidade”; “Perspectivas

futuras: aprovação, conclusão do curso, atuação profissional”. Como obstáculos para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior, destacou-se, dentre outros: as carências na formação, as condições de trabalho e o perfil docente; algumas características dos próprios estudantes com deficiência intelectual. Já, como facilitadores ou possibilidades para a aprendizagem, ressaltou-se os casos em que a deficiência é leve, e também aspectos como assiduidade, dedicação, interesse, dentre outros.

Verificou-se a necessidade de que os docentes utilizem diferentes estratégias para a mediação e a avaliação da aprendizagem, bem como a necessidade de que os estudantes com deficiência intelectual recebam acompanhamento pedagógico extraclasse, ofertado por profissionais dos Núcleos de Acessibilidade ou dos setores de apoio pedagógico. Concluiu-se, pelas narrativas dos profissionais, o seguinte: mesmo que os docentes utilizem diversas estratégias e adaptem suas metodologias de ensino e avaliação, e que haja apoio dos Núcleos de Acessibilidade, alguns estudantes com deficiência intelectual não irão elaborar aprendizagens acadêmicas inerentes à Educação Superior.

Em tese intitulada “Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas”, Santos (2013) teve como objetivo analisar a organização das IFES, no Brasil e em Portugal, no que concerne às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência. A pesquisa foi desenvolvida nas universidades UFG e UFU, no Brasil; em Portugal, na Universidade do Minho (UMINHO) e na Universidade do Porto (UP). Envolveu 14 alunos com deficiência e 18 gestores das instituições. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e respectivas análises de conteúdo.

Os resultados indicaram que não se pode falar que existe política inclusiva de acesso, pois, em ambos os países, esse nível de ensino mantém características seletivas e excludentes. Quanto à permanência, no Brasil, existe um aparato legal e jurídico que não se verifica na prática. Em Portugal, não há uma legislação nacional para acesso e permanência desses estudantes na educação superior, embora existam legislações específicas voltadas para as pessoas com deficiências, que contemplam os recursos de acessibilidade e que resultaram em políticas institucionais em forma de despachos, estatutos e outras, nas universidades pesquisadas. Concluiu-se, com os resultados encontrados, que não se pode afirmar que as IFES são inclusivas, mas, percebe-se que, de maneira lenta, ocorrem ações e encaminhamentos articulados para que se possa delinear uma política institucional de inclusão.

Borges (2019), com a dissertação “Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da Educação Especial”, buscou problematizar os efeitos da articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, na produção da infância, a partir da política de ampliação da obrigatoriedade de frequência para os quatro anos de idade. A pesquisa se apoia nos estudos pós-estruturalistas, principalmente, nas teorizações de Michel Foucault (2012) sobre a noção de discurso como uma prática produtora de sujeitos e verdades. Procurou compreender que infância é essa que vem sendo produzida na articulação dessas práticas, percebendo que esse modo de produção da infância passou a estabelecer os processos de governo na escola, na articulação das práticas da Educação Especial com a Educação Infantil, bem como nas famílias, produzindo, como efeito, uma subjetividade infantil que possibilitou inventar um modo de ser para a infância: a infância deficiente. A pesquisa possibilitou pensar a infância a partir de duas dobras indissociáveis. Uma se refere a um modo de pensar a infância engendrado a partir da naturalização das práticas de normalização colocadas em funcionamento pela Educação Especial, determinadas pela vontade de saber e pela vontade de verdade sobre a infância. A outra se refere a um movimento potente de resistência, que pensa a infância de um outro lugar; que buscou desnaturalizar as definições estáticas, universais e essencialistas do desenvolvimento humano nas práticas, permitindo perceber a infância como heterotopia, como um vir a ser infinito, múltiplo, indeterminado, e que perturba essa noção linear e progressista de normalidade.

Já Lima (2018), da UFU, em dissertação de mestrado intitulada “As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em Libras”, teve como objetivo compreender as noções e os compromissos expressos na acessibilidade em Libras, presentes na Política Nacional do Livro Didático (PNLD); e suas repercussões no processo de escolarização dos alunos Surdos, no período de 2007 a 2017, nas escolas da rede pública de ensino. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou identificar e analisar: as noções de acessibilidade e os compromissos com as condições de acesso e permanência dos Surdos na escola pública; ações e deliberações da gestão pública na garantia dos direitos dos Surdos, decorrentes do PNLD. Com caráter de pesquisa qualitativa, utilizou-se a análise documental do Livro Didático acessível em Libras, de três coleções: Trocando Ideias, Pitangua e Porta Aberta. A autora concluiu que, embora as propostas apresentadas pelas coleções instrumentalizem o estudante surdo a fazer uso das diferentes práticas discursivas, ainda se verificam, nas três coleções, problemas nos encaminhamentos de atividades, que podem conduzir a uma reflexão equivocada sobre acessibilidade em Libras.

Com base no resultado da busca realizada nas plataformas digitais citadas, e pelo que se observa nas pesquisas selecionadas, podemos fazer algumas constatações. Em primeiro lugar, chama a atenção o fato de praticamente não existirem estudos em nível de Doutorado, mas apenas dissertações de Mestrado. Evidencia-se, também, que o tema acessibilidade no ensino superior é bem abrangente e envolve os diversos tipos de acessibilidade: arquitetônica, atitudinal, metodológica, dentre outras. Outro aspecto a salientar é que, sobre acessibilidade arquitetônica, o que se viu com frequência foi o enfoque no não cumprimento de normas que a regulamentam; ou seja, o enfoque em aspectos técnicos, não envolvendo outras questões que possam estar implicadas nas realidades encontradas. Quanto ao tema da heterotopia no contexto da educação, as pesquisas localizadas não contemplam o Ensino Superior e, além disso, não abordam a heterotopia com enfoque em barreiras arquitetônicas. Portanto, embora as dissertações e teses selecionadas e comentadas não versem especificamente sobre o tema abordado nessa pesquisa contribuíram para constatar as múltiplas possibilidades de se abordar o tema. Assim, esta pesquisa poderá contribuir com mais uma maneira de olhar para a acessibilidade, agregando novas possibilidades aos estudos já existentes.

### **1.3 A pesquisa: percursos metodológicos**

A pesquisa foi realizada com uma abordagem qualitativa. Utilizou, como instrumento de estudo, a análise documental. A pesquisa qualitativa, basicamente, busca entender um fenômeno específico em profundidade, bem como trabalhar com descrições, comparações e interpretações. Por ser mais participativa, é menos controlável. As pesquisas de cunho qualitativo têm como objeto de estudo a realidade social que é específica, condicionada pelo momento histórico, pelo lugar, pela organização econômica – pois suas especificidades são baseadas nos valores, nas crenças, nas representações, nos hábitos, nas atitudes e nas opiniões de um determinado grupo de interesse. Além disso, a pesquisa qualitativa busca diversas estratégias compartilhadas que lhe assegurem a obtenção de um conjunto de dados descritivos e lhe imprimam um caráter flexível, porquanto facilita que os sujeitos respondam os questionamentos de acordo com suas perspectivas pessoais. Chizzotti (1995) afirma que o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa e deve despojar-se de preconceitos, predispor-se a assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem

conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

Nesse sentido, Godoy (1995) considera que a abordagem qualitativa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada permitindo que os pesquisadores possam explorar novos enfoques. Assim sendo, a autora acredita que a pesquisa documental pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes ao estudo de alguns temas. Neste tipo de pesquisa, a escolha dos documentos, o acesso a esses documentos e a análises realizadas são fundamentais. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 50), a análise dos dados é realizada de forma indutiva e, desse modo, “[...] não se recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando”.

Nessa perspectiva, o mais importante em uma pesquisa não é necessariamente o produto, mas o processo. Desta forma, faz-se um recorte temporal-espacial para melhor entender o fenômeno estudado. Esse recorte permite definir o campo e a dimensão em que o trabalho foi desenvolvido.

Neste trabalho, optou-se pela pesquisa documental, em que o pesquisador se mantém imerso em documentos, sendo esses materiais a sua principal fonte de coleta de dados. De acordo com Ludke (2013), são considerados documentos quaisquer registros que possam ser usados como fonte de informação de interesse do pesquisador. Eles podem ser desde leis e regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e fotografias.

Nesta pesquisa, escolhemos trabalhar, como fonte de dados, os documentos oficiais nacionais e da instituição, por se mostrarem apropriados aos objetivos propostos. Os nacionais foram as legislações reguladoras e orientadoras para a educação em geral e para a superior, bem como legislações específicas sobre acessibilidade. Portanto, foram tomados as leis, decretos, pareceres, instruções normativas, notas técnicas, etc. produzidas de 1996 a 2020; e como documentos institucionais, foram utilizadas as duas versões do PIDE, relativas ao período de 2010-2015 (UFU, 2010) e ao período de 2016-2021 (UFU, 2016); Estatuto UFU (UFU, [s.d.]), Regimento Interno (*idem*) e outros documentos que se fizeram necessários à medida que se desenvolveu a pesquisa. Também foram utilizadas, como documentos, figuras tiradas no espaço do *Campus* Santa Mônica, nas quais se verificam a presença de barreiras arquitetônicas. Para analisar esses documentos, foram feitas descrições das figuras apresentadas e elencadas algumas

inadequações, conforme determina a ABNT NBR 9050/2015. Ou seja, as análises foram feitas de acordo com os critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade.

Ressaltamos, quanto às figuras, que não se pretendeu utilizá-las e analisá-las tecnicamente, mas, como monumentos que contribuíram para inferências sobre a realidade das condições de acessibilidade na UFU, representada, aqui, pelo *Campus Santa Mônica*. A função da figura, nesta pesquisa, é possibilitar a visualização das condições reais de acessibilidade, para que possamos construir discursos sobre a realidade da instituição, bem como refletirmos sobre como a UFU percebe as necessidades e direitos dos estudantes com deficiência em seu ambiente acadêmico. Portanto, as figuras aqui são vistas como documentos que nos forneceram pistas sobre o significado da acessibilidade arquitetônica no espaço do *Campus Santa Mônica*.

Desse modo, trabalhamos com os documentos enfocando-os como monumentos (FOUCAULT, 2002), ou seja, realizamos uma análise monumental. De acordo com Foucault (2008, p. 12), a história, em nossos dias, já não consiste em interpretar o documento e determinar sua verdade e/ou seu valor expressivo, mas a história é que transforma os documentos em monumentos, não para decifrar rastros deixados pelos homens, mas para desdobrar “uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos”. Nesse tipo de análise, os dados “são simultaneamente as provas e as pistas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149). Portanto, alinhando esta pesquisa aos estudos foucaultianos sobre as heterotopias, sobre o controle dos corpos, a produção de subjetividades e as relações de poder-saber, buscamos, nos documentos selecionados, fragmentos que anunciassem como a presença de barreiras arquitetônicas, nesse espaço UFU, *campus Santa Mônica*, representam práticas de poder sobre os estudantes com deficiência; os mecanismos que estão envolvidos nessas relações de poder e que efeitos estas produzem para os estudantes com deficiência;

#### **1.4 Organização do texto**

Esta tese possui cinco seções. Na primeira seção intitulada “Introdução” foi apresentada as razões pela escolha do tema da pesquisa e os motivos pelos quais foi selecionado o *Campus Santa Mônica* da UFU como espaço de análise desse trabalho.

Tivemos também como proposta o aprofundamento dos conhecimentos sobre inclusão com enfoque no princípio da acessibilidade arquitetônica, mas com um olhar diferente sobre o tema; tratando o espaço UFU como heterotopia(s) que se faz(em) presente nesse lugar e analisar a permanência de barreiras arquitetônicas que contrariam o que está definido no planejamento geral dessa universidade, ainda hoje em 2020. Apresentamos os objetivos geral e específicos, a acessibilidade como foco na definição do *corpus* do estudo, os percursos metodológicos bem como a organização do texto.

Na segunda seção “Traçando um quadro de questões ligadas às Pessoas com Deficiência (PcD)” apresentamos um percurso histórico para compreensão da situação de (ex)inclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência enfatizando as mudanças de paradigma na concepção de deficiência coerentes com as mudanças culturais, sociais, científicas da segunda metade do século XX, os modelos de deficiência construídos ao longo da história e a luta de movimentos atuantes que trabalham para obtenção de direitos e reconhecimento social.

A terceira seção intitulada “Parâmetros para avaliação da Acessibilidade” apresenta mudanças relacionadas às políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência no Brasil e as imposições legais sobre acessibilidade: leis, decretos, normas técnicas. Refere-se a essas imposições no ensino superior e apresenta um protocolo para avaliar a acessibilidade no ensino superior desenvolvido por Corrêa e Manzini (2014) em pesquisa realizada em sete Faculdades de uma instituição pública de Ensino Superior do estado de São Paulo. Ainda, apresentamos as legislações específicas sobre acessibilidade em documentos oficiais da UFU.

Na seção quarta “Fundamentos para compreensão da deficiência: estudos foucaultianos” apresentamos noções extraídas de diversas obras de Foucault (1979; 1995; 1999; 2001; 2008; 2011; 2012; 2013; 2018) consideradas pertinentes para fundamentação de nossa pesquisa. Procuramos mostrar como as noções sobre poder disciplinar, biopoder, norma, anomalias, heterotopias, inclusão contribuíram para as análises do espaço UFU como mecanismo econômico-político, é fundamental para alocar os indivíduos nos lugares em que podem ou devem ocupar.

A quinta seção intitulada “Condições concretas de acessibilidade na UFU: heterotopias” apresentou as análises que realizadas no *Campus* Santa Mônica UFU; nesse recorte social da cidade de Uberlândia, as heterotopias internas relacionadas à acessibilidade e que afetam os estudantes com deficiência. Os resultados das análises das de algumas heterotopias que aí se constituíram apontam: acesso ao *campus* pela entrada

principal: uma utopia situada; alguns recortes do *campus*: heterotopias internas representadas pelas regiões de passagem, as regiões abertas de parada transitória e a sala de aula – heterotopia no mais alto grau.

## SEÇÃO II. TRAÇANDO UM QUADRO DE QUESTÕES LIGADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PcD)

Meu corpo está, de fato, *sempre* em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois, é em torno dele que as coisas estão dispostas, é em relação a ele – e em relação a ele como em relação a um soberano – que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. Meu corpo é como a Cidade do Sol, não tem lugar, mas é dele que saem e se irradiam todos os lugares possíveis, reais ou utópicos.

(FOUCAULT, 2013a, p. 14)

Apesar dos avanços alcançados, ainda permanece, nos dias atuais, 2021, a necessidade de uma análise mais aprofundada das situações de não reconhecimento que ainda afligem as pessoas com deficiência. Para uma compreensão científica dos caminhos que levaram à situação atual de (ex)inclusão desse grupo social, faz-se necessário conhecer historicamente esse percurso. Vivenciamos, nas últimas décadas, uma mudança gradual de paradigma na concepção de deficiência, sendo essencial analisar a deficiência sociologicamente, fundamentada numa base histórica que permita nos aproximarmos do momento atual. As mudanças nas concepções de deficiência são coerentes com as grandes mudanças culturais, sociais e científicas da segunda metade do século XX.

O conceito de deficiência não é neutro, mas socialmente construído, e se modifica juntamente com as transformações da sociedade. Tais transformações se verificam nas opções terminológicas de como se reportar às pessoas com deficiência. Harlos (2014) afirma que esta discussão terminológica é, ainda, um ponto-chave dos embates entre diferentes correntes do movimento social. Assim, sucintamente, é possível identificar duas grandes tendências: a estadunidense, pautada em uma plataforma de direitos civis, que adota o conceito “pessoa com deficiência” ou “pessoa portadora de deficiência”; ao passo que a tradição britânica prefere “pessoa deficiente” ou “deficiente”. Nesta pesquisa,

fizemos opção pela expressão pessoa com deficiência<sup>3</sup>, pois, no Brasil, a palavra deficiente, no imaginário social, está associada a ideias de limitação, defeito, falta, ou seja, expressão de menos valia e de desqualificação desses sujeitos. Outro motivo deve-se ao fato de esta expressão fazer parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2009), adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2006 e ratificado pelo Brasil com equivalência de Emenda Constitucional (EC) pelo Decreto n. 186 (BRASIL, 2008).

Sob o ponto de vista sociológico, a deficiência pode ser considerada uma variável dependente, ou seja, pode ser produto de determinados contextos, práticas sociais e fatores desfavoráveis. No entanto, sob o mesmo ponto de vista, pode ser considerada uma variável independente, uma vez que a deficiência é um fator de exclusão social. Importante também analisar os processos de construção de representações simbólicas que a sociedade faz desse coletivo, e como esse processo pode interferir no cotidiano desses sujeitos (VELÁZQUEZ, 2009). Tal análise se faz necessária para tentar identificar mecanismos e processos sociais que determinam a exclusão das pessoas com deficiência do acesso a bens e recursos, práticas sociais cotidianas e exercício de vida pública.

A evolução histórica da concepção científica e social da deficiência pode ser analisada mediante seus reflexos nos diferentes modelos históricos de interpretação; entendido modelo como sendo “uma apreensão ou representação simplificadora da realidade, na qual somente são destacadas as relações mais significativas e definidoras do fenômeno” (VELÁZQUEZ, 2009, p. 86).

## **2.1 Modelos de deficiência: construções da história**

---

<sup>3</sup> Sasaki (2003, p. 8-11), em seu artigo “Como chamar as pessoas que têm deficiência?”, informa que os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo o Brasil, após debaterem o nome pelo qual querem ser chamadas, escolheram a expressão “pessoas com deficiência”, traduzida para todos os idiomas. Esse termo faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13 de dezembro de 2006, que, no Brasil, foi ratificado com equivalência de Emenda Constitucional, pelo Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), do Congresso Nacional. O referido autor afirma também que “jamais houve ou haverá apenas um termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços [...] a razão disso reside no fato de que, a cada época, são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade, enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência”. Assim, a fim de evitar conflitos de nomenclatura, optamos por utilizar, em todo o texto, o termo “pessoas com deficiência”. Entretanto, ao longo do texto, podem aparecer termos como “deficientes” ou “portadores de deficiência”, devido a referências anteriores à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, citada acima.

Os modelos de deficiência são meios conceituais para se compreender os pressupostos sobre a deficiência. Em diferentes períodos históricos, esses modelos sofreram transformações, decorrentes das reivindicações desse grupo social no atendimento às suas necessidades e em função do contexto sócio-político-econômico. Muitas ações assumidas como senso comum, frente à deficiência, são reflexos remanescentes desses modelos, que são adotados para formular diferentes interpretações da deficiência e representá-la sob distintos pontos de vista.

Os estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1970 passaram por uma revolução. De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. A deficiência passa a ser compreendida como um conceito complexo, que reconhece o corpo com deficiência, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Assim, estabelece-se a necessidade de um debate sobre como descrever a deficiência em termos políticos, e não mais estritamente diagnósticos.

Estudar, portanto, os diferentes modelos de deficiência contribuem para resgatar as abordagens sobre deficiência, compreender a construção conceitual acerca da percepção sobre deficiência e, ainda, para a elaboração e implementação de políticas públicas para inclusão desse segmento social.

O modelo de exclusão foi aceito e praticado durante vários séculos no mundo todo. As pessoas com deficiência, quando não eliminadas pela sociedade, eram segregadas em instituições, com o intuito de abrigá-las, alimentá-las e medicá-las. Tais instituições tinham um caráter essencialmente assistencialista.

Velázquez (2009) destaca que o primeiro paradigma de compreensão da deficiência foi concebido anteriormente ao que se chamou de Paradigma da Reabilitação Médico, sendo este paradigma Médico da deficiência alinhado com a ideia positivista de ciência, em que a predominância da ciência Natural e Física, acima do social, era irrefutável.

Anterior ao Paradigma de Reabilitação Médico, Velázquez (2009) refere-se ao Paradigma da Prescindência (*Paradigma de la Prescendencia*). Este modelo se caracteriza pela concepção em que as causas da deficiência são associadas a motivos religiosos; nele, as pessoas com deficiência eram consideradas desnecessárias, pois não contribuíam para suprir as necessidades da comunidade. Fazem parte desse paradigma, dois submodelos: modelo eugênico (havia uma obsessão pelo corpo perfeito e a eliminação do mal com a

eliminação da pessoa); modelo de marginalização (inseridos no grupo de pobres e marginais, ou seja, elementos a serem distanciados).

Já o modelo inclusivo, surgiu a partir dos modelos pré-inclusivistas ou segregacionistas, dentre eles, o modelo médico da deficiência e as ideias de normalização. Vejamos mais detalhadamente dois desses modelos.

### *2.1.1 Modelo médico de compreensão da deficiência*

O século XVIII pode ser apontado como o período em que a medicina sofreu avanços e êxitos médicos significativos. Feridos de guerras eram readaptados às funções militares de acordo com suas habilidades. A ciência começou a compreender a deficiência, desassociando-a de bruxarias e outras explicações místicas; procurando, conseqüentemente, descobrir a cura das patologias existentes. Essa transformação foi um marco e permanece até os dias atuais como modelo médico de atendimento e serviços para a pessoa com deficiência.

O modelo médico (ou biomédico) da deficiência compreende-a como um fenômeno biológico. Esse modelo percebe a pessoa como portadora de uma patologia. Ou seja, primeiramente está a deficiência da pessoa, sendo a ela relegado um papel passivo de paciente. Decorre da deficiência uma excepcional incapacidade física, ao passo que tal condição de saúde leva os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Este modelo pauta-se por uma ideologia normalizadora, que consiste na crença de que há um “padrão de normalidade” que deve ser percebido e almejado pelos indivíduos e populações.

Com uma perspectiva estritamente biológica, o Modelo Biomédico considera ser sobre o corpo que devem ocorrer as ações a serem tomadas face à deficiência, ou seja, devem-se realizar intervenções que promovam o funcionamento adequado do corpo para servir à sociedade, para que se aproxime das representações estabelecidas de normalidade, e assim reduza as desvantagens sociais vividas pelas pessoas com deficiência.

No modelo em questão, necessário se faz perceber a importância da abordagem científicista classificatória, que utiliza, como principal documento, a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), que condensa a dinâmica envolvida na conceituação do modelo. Tal documento foi elaborado como parte complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização

Mundial da Saúde (OMS), com o propósito de classificar as condições crônicas de saúde em consequência de doenças. A Cidid oferece suas concepções próprias de deficiência, incapacidade e desvantagem; no entanto, hoje não é mais utilizada essa classificação.

O modelo médico vê a deficiência como uma experiência eminentemente individual, consequência natural de uma lesão no corpo e, portanto, passível de cuidados médicos. Enfatiza, de maneira indevida, o diagnóstico clínico, que não faz distinção entre lesão, doença e deficiência. Os profissionais de saúde tomam para si o direito de definir, não apenas o tratamento a ser ministrado, mas também a forma de vida que as pessoas com deficiência devem adotar.

Considera-se, portanto, que o modelo médico em muito contribuiu para manter as pessoas com deficiência à margem da sociedade, isolando-as em instituições e em guetos, impedindo-as de participarem da vida comunitária e de tomarem decisões referentes às suas próprias vidas. A esse respeito, destacamos a reflexão de Oliver (1996, p. 30) sobre o modelo médico de deficiência: “presume-se, em termos de saúde, que deficiência é uma patologia e, em termos de assistência, que deficiência é um problema social”.

Tal modelo de abordagem da deficiência trouxe contribuições e sofreu críticas sobre a compreensão da deficiência. As pesquisas e ações pautadas na lógica do Modelo Médico de Deficiência contribuíram e, por exemplo, para a criação de recursos e tecnologias, importantes para as pessoas com deficiência; e as críticas se deram pelo fato de as realizações conquistadas terem sido acompanhadas pela forma de verem as pessoas com deficiência – destacando só o déficit e o considerando como causa inevitável das lesões ou supostos desníveis intelectuais. Ou seja, leva a entender que as pessoas com deficiência precisam ser corrigidas, modificadas para terem uma vida melhor.

### *2.1.2 Modelo social de compreensão da deficiência*

O modelo social define a deficiência como um constructo social que marginaliza as pessoas que possuem lesões específicas ou limitações aparentes em seus corpos. No mês de setembro de 1972, Paul Hunt, um sociólogo com uma deficiência física severa, envia uma carta ao jornal inglês *The Guardian*, denunciando o isolamento imposto às pessoas com deficiência nas instituições em que se encontravam internadas, em condições precárias, sem qualquer respeito às suas ideias e vontades. Nessa mesma carta, propõe a formação de um grupo para levar, ao Parlamento, as ideias e interesses dessas pessoas (DINIZ, 2007, p. 14).

A partir dessa iniciativa, criou-se a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (União dos Deficientes Físicos contra a Segregação – UPIAS). Entre seus idealizadores e precursores, destacam-se, além do próprio Paul Hunt, outros três sociólogos: Paul Abberley, Vic Finkelstein e Michael Oliver.

A Upias, em debate com a *Disability Alliance*, postula que a deficiência (*disability*) é uma situação de opressão causada por condições sociais específicas, vivenciadas por imposição àqueles que possuem um corpo com lesão (*impairment*). Assim, o grande mérito da Upias foi articular uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência, então hegemônico.

No modelo social, a definição de deficiência não está relacionada à falta de um membro, nem à redução da visão ou da audição. O que a caracteriza são as dificuldades que as pessoas, com alguma alteração física sensorial ou mental, encontram em se relacionar ou se integrar na sociedade. A deficiência não deve ser entendida como sinônimo de doença, pois é fenômeno social que surge com maior ou menor incidência a partir das condições de vida de uma sociedade, de sua forma de organização, da atuação do Estado, do respeito aos direitos humanos e, ainda, dos bens e serviços disponíveis para a população.

Os defensores desse modelo argumentam que a postura da sociedade é que, em grande medida, desabilita, torna deficiente quem tem uma lesão, muito mais que os efeitos de suas condições físicas ou mentais. Em síntese, a opressão resulta, não da lesão, mas de ordenamentos sociais excludentes que levam a uma desigualdade socialmente produzida.

O modelo social passou a subsidiar politicamente a luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, especialmente no contexto europeu. Tal definição de deficiência a emancipa do corpo. Nesse sentido, desafia diretamente a Ideologia da Normalização, ao afirmar que a incapacidade observada, atribuída ao corpo, advém da interação social. Esse modelo, com seu conceito de deficiência, subsidia as críticas à padronização sobre a normalidade, em que se espera que todos atinjam desempenho semelhante em execução de tarefas, o que notoriamente não ocorre nem entre as pessoas sem deficiência, e questiona a construção de uma “menor valia” humana e social das pessoas com deficiência (ARANHA, 2001).

Tal questionamento torna-se o fundamento político de combate à discriminação das pessoas com deficiência (discriminação notada como a própria deficiência), assim como reorienta as reações sociais face à deficiência. Após denunciar que promover a “normalidade” do corpo não o levaria necessariamente à inclusão social, o objetivo

deixaria de ser normalizar o corpo, mas tornar a própria deficiência natural, parte das diferenças humanas, e, por meio da intervenção na sociedade, proporcionar a participação das pessoas assim consideradas. Portanto, o modelo social articula um significado diferenciado, com uma percepção política da deficiência, não somente preconizando intervenções sociais para alterar a realidade das pessoas que sofrem com a deficiência, como também enfatizando que a situação de desvantagem social experimentada por essa população deve ser notada como uma construção social.

Embora os modelos de deficiência médico e social tenham trazido avanços para compreensão dos pressupostos sobre a deficiência, necessário se faz levantar suspeitas sobre as reais intenções da inclusão. Esses modelos ao se ancorarem em formas de regulação de saberes (psiquiatria, medicina, fonoaudiologia, fisioterapia, educação especial, dentre outros) ignoram os efeitos de poder exercidos sobre os corpos heterotópicos – deficientes, pretendendo a correção. A intenção é corrigir os desvios a fim de se aproximarem da norma e esconder um exercício de poder sobre esses corpos tratados como heterotópicos e mantê-los sempre às margens e sempre com um limite. Desse modo, no social que também se pauta por uma normalidade, raramente se observa um modelo de deficiência em que esse outro corpo - heterotópico é visto como uma potência afirmativa no jogo das relações de poder.

## **2.2 Um cenário em transformação<sup>4</sup>**

A partir dos modelos de compreensão da deficiência, pode-se perceber que os estudos relacionados com a Sociologia da Deficiência confrontam a ideia de que a situação econômica e social, bem como os papéis atribuídos às pessoas com deficiência,

---

<sup>4</sup> Os itens 1.2, 1.2.2 e 1.2.3 foram baseados na obra de Lanna Júnior (2010). Dada a escassez de referências sobre o tema entramos em contato com uma das participantes como entrevistada do referido livro, a jornalista e escritora Lia Crespo (e-mail [lia.crespo@gmail.com](mailto:lia.crespo@gmail.com)), que sugeriu as seguintes leituras: CRESPO, Ana Maria Morales. *Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes*. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2009. Disponível em:

<[https://www.teses.usp.br/index.php?option=com\\_jumi&fileid=12&Itemid=77&lang=pt-br&filtro=Crespo](https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=12&Itemid=77&lang=pt-br&filtro=Crespo)>. Acesso em: 10 maio 2020.

SÃO PAULO. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Memorial da Inclusão. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://document.onl/education/30-anos-aipd-livro-digital.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

sejam resultados exclusivos, individuais dessas pessoas. Os modelos de compreensão da deficiência pretendem desafiar as forças sociais, políticas e econômicas, que oprimem as pessoas com deficiência. Esses estudos merecem ser discutidos, pois apresentam relevância nas análises, nos questionamentos e nas reflexões sobre os limites para interpretação das pesquisas e práticas profissionais relacionadas às pessoas com deficiência, bem como sobre o significado e a possível revisão dessas práticas.

Como vimos anteriormente, é necessário conhecer historicamente os caminhos que levaram à situação atual de (ex)inclusão das pessoas com deficiência e os movimentos atuantes que trabalham para obtenção de direitos e reconhecimento social. A luta por reconhecimento social de grupos que até então, em certo sentido, eram ignorados, ou seja, sem visibilidade, tem sido uma constante na agenda política das sociedades contemporâneas. A partir da década de 1960, nota-se a eclosão de diversos movimentos sociais com essa aspiração de reconhecimento e, como resultado da atuação política, há mudança de paradigmas sociais. Embora a deficiência seja algo com que a humanidade sempre teve que lidar, em todos os períodos históricos foi necessário enfrentar questões morais e políticas de como melhor incluir e apoiar as pessoas com deficiência, para que houvesse reconhecimento.

Desde a década de 1970, as respostas à questão da deficiência têm mudado. A mobilização das pessoas com deficiência, para aquisição de visibilidade política e para defesa de seus direitos civis, toma corpo juntamente com movimentos de outros grupos (negros, mulheres), que iniciam a luta pela mudança de paradigmas sociais; luta refletida na busca pela proteção de direitos, por autonomia, independência, bem como por eliminação de barreiras, preconceitos e discriminação de qualquer espécie. Tais mudanças foram estimuladas, em grande parte, pela organização das pessoas que possuem alguma deficiência, e pela crescente tendência de se encarar a deficiência como uma questão de direitos humanos. Ao se considerar as pessoas com deficiência como uma categoria social e política, passou-se a exigir o reconhecimento dessas pessoas pela sociedade.

De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência, publicado pela OMS (2011), a deficiência é complexa, dinâmica e multidimensional. Nas últimas décadas, o movimento das pessoas com deficiência, juntamente com inúmeros pesquisadores das ciências sociais e da saúde, passou a identificar o papel que as barreiras físicas e sociais exercem no cenário da deficiência. Houve modificações na maneira de se compreender a deficiência. A transição de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social foi descrita como a mudança de um modelo médico para um modelo

social. Ainda de acordo com o relatório citado, o modelo médico e o modelo social costumam ser apresentados como separados, mas a deficiência não deve ser vista como algo puramente médico nem como algo puramente social. Embora, frequentemente, pessoas com deficiência possam apresentar problemas decorrentes de seu estado físico, necessária se faz uma abordagem mais equilibrada, que dê o devido peso aos diferentes aspectos da deficiência.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) é o modelo atual usado pela OMS, no que diz respeito a saúde e incapacidade. A CIF foi adotada como modelo conceitual do relatório mundial sobre a deficiência. Mediante os parâmetros estabelecidos por esse modelo, funcionalidade e deficiência consistem numa interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais. Promovido como um modelo biológico-psíquico-social, o relatório representa um compromisso viável entre os modelos médico e social; e esclarece também que a incapacidade é um termo abrangente, que engloba deficiências, limitações ou restrições para realizar certas atividades ou delas participar. O termo abrange os aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com um problema de saúde) e os fatores contextuais a que esse indivíduo se expõe (fatores ambientais e pessoais).

O Preâmbulo da CDPD (BRASIL, 2009) reconhece que a “deficiência é um conceito em evolução”; e considera que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras comportamentais, bem como ambientais, que impedem a participação dessas pessoas na sociedade de forma igualitária. O relatório também esclarece que, ao definir a deficiência como uma interação, admite-se que a deficiência não é um atributo da pessoa e, portanto, podem-se atingir resultados positivos na melhoria da participação social, mediante a administração das barreiras que afetam pessoas com deficiência na vida diária.

O ambiente em que uma pessoa se encontra pode impactar sobremaneira a experiência e a extensão da deficiência. Ambientes inacessíveis criam deficiência, ao criarem barreiras à participação e à inclusão. Alguns exemplos do impacto negativo do ambiente na vida das pessoas com deficiência podem ser verificados, quando vemos um sujeito surdo sem intérprete de língua de sinais; um usuário de cadeira de rodas num prédio desprovido de banheiro e elevador acessíveis; uma pessoa cega que não disponha de um computador com *software* de leitura de tela; dentre outras situações.

Não podemos nos esquecer, ainda, dos fatores ambientais que afetam a saúde, tais como água potável e saneamento, nutrição, pobreza, condições de trabalho, clima, ou

acesso a atendimento de saúde. A Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde, da OMS, alerta para o fato de que a desigualdade social é uma das principais causas dos problemas de saúde, e, conseqüentemente, da deficiência. Ressaltamos que o ambiente pode ser alterado para melhorar os resultados que influenciam diretamente na saúde, nas incapacidades e nos resultados finais para as pessoas com deficiências. Mudanças e melhores resultados podem ser obtidos pela implementação de políticas públicas que gerem ações a favor da acessibilidade nos mais diversos aspectos: desenhos do ambiente construído e do transporte; acesso aos serviços de saúde e reabilitação, educação, apoio à autonomia; sinalização adequada para pessoas com deficiências sensoriais; maiores oportunidades de trabalho para as pessoas com deficiência.

Apesar dos inegáveis avanços alcançados, é preciso avançar ainda mais, pois os fatores ambientais formam um conjunto bem amplo, que vai além de questões de acesso físico e de acesso à informação. De fato, o conhecimento e as atitudes são importantes fatores ambientais que afetam todas as áreas de fornecimento de serviços e da vida social. Sendo assim, é imprescindível promover a conscientização e desafiar as atitudes negativas, para se começar a pensar a criação de ambientes mais acessíveis para as pessoas com deficiência. Portanto, o tema da acessibilidade constitui-se como questão central para a qualidade de vida e o exercício da cidadania das PcDs. As barreiras (arquitetônicas, comunicacionais e outras) dificultam o acesso aos direitos básicos de educação, saúde, lazer e trabalho.

### *2.2.1 Movimento das pessoas com deficiência na busca pelo reconhecimento de cidadania*

No Brasil, desde o século passado, vive-se um clima de inquietação em torno das lutas pelos direitos das pessoas com deficiência. Esse movimento foi impulsionado pelo cenário internacional, que, com o advento da Declaração dos Direitos Humanos, no ano de 1948, promoveu “amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (BRASIL, 2010, p. 10).

O referido movimento eclodiu em diversos países, inclusive no Brasil, adquirindo expressiva representatividade nos Estados Unidos e no Reino Unido. Independentemente de nacionalidade, diferenças histórico-culturais, políticas e econômicas, as demandas apresentadas pelos movimentos sociais mostram grande semelhança entre si, sobretudo quanto à invisibilidade e à opressão social, que constituem experiências comuns às

peças com deficiência. Assim, um dos maiores esforços do movimento nas últimas décadas foi questionar os paradigmas vigentes, refinar conceitos e pensar a construção de uma concepção de deficiência que saísse do campo da assistência social para o campo dos direitos humanos.

Nos anos oitenta, aproveitando o clima político do momento, a favor da redemocratização no Brasil, as pessoas com deficiência se organizam em grupos e promovem um forte movimento de participação política nesse processo. Não obstante os embates políticos, e ainda que atitudes preconceituosas, estigmatizantes e discriminatórias ainda sejam respostas sociais correntes; ainda que condições de isolamento, dependência e pobreza ainda atinjam, em grande medida, esse segmento; houve avanços e conquistas na defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

O Brasil, após o fim da ditadura militar, viveu uma grande expectativa para a consolidação de um sistema democrático, tendo iniciado, para isso, o processo de elaboração de uma nova CRFB (BRASIL, 1988). O movimento das pessoas com deficiência participou também desse processo, buscando a inserção de suas demandas no texto constitucional.

Anterior a esse momento da História, em termos constitucionais, a única referência aos direitos das pessoas com deficiência era a EC n. 12 (BRASIL, 1978), estabelecendo, em artigo único, que é assegurada, aos deficientes, a melhoria de sua condição social e econômica, mediante a possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos, dentre outras garantias.

As pessoas com deficiência participaram ativamente das discussões da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), sendo que os assuntos relacionados a esse grupo foram tratados na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas deficientes e Minorias, subordinada à Comissão Temática da Ordem Social. A comissão realizou oito audiências públicas, sendo três destinadas a discutir questões atinentes às pessoas com deficiência. A participação do movimento das pessoas com deficiência na ANC ocorreu por meio do ciclo de encontros realizado pelo Ministério da Cultura, entre 1986 e 1987, com a temática “A Constituinte e os Portadores de Deficiência”.

A presença de Paulo Roberto Guimarães<sup>5</sup> contribuiu para fomentar os debates em âmbito nacional. Paulo Roberto Guimarães foi o cidadão que mais pronunciamentos fez durante as audiências públicas na ANC, enfatizando que as pessoas com deficiência são

---

<sup>5</sup> Militante e membro da Comissão Organizadora do 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.

exiladas do país, pois são impedidas do acesso a instituições escolares, trabalho, lazer, dentre outros ambientes. O referido cidadão chama a atenção das autoridades brasileiras para o fato de que os problemas das PcDs não são de saúde, de educação e transporte: o grande problema das PcDs é de direito, de cidadania, de existência. Ainda lembrou que, durante a Constituinte, quem elaborava a política do governo para pessoas com deficiência eram o Ministério da Educação e o da Cultura; e que, a seu ver, o trabalho da Educação ainda era muito voltado às associações filantrópicas e assistenciais. Paulo Roberto Guimarães afirmou ainda que, do ponto de vista da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, o primeiro trabalho realizado foi por intermédio do Ministério da Cultura.

O movimento das pessoas com deficiência articulou-se de forma efetiva em torno do objetivo de incorporar suas demandas no texto constitucional. Durante a fase de sistematização, quando as demandas não foram incorporadas ao projeto do texto constitucional, o movimento se articulou rapidamente para elaboração de emenda popular, tendo como principal êxito a superação da lógica da segregação presente na proposta do SEÇÃO “Tutelas Especiais”; uma vez que foi possível incorporar no texto constitucional, pelo menos em termos legais, algo que vai além de direitos, isto é, o princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

Assim, as normas promulgadas na CRFB (BRASIL, 1988), referentes aos direitos das pessoas com deficiência, representam uma das conquistas dos Movimentos Sociais de luta por dignidade humana e justiça social. No entanto, para que as leis se efetivem e sejam cumpridas, necessário se faz que a sociedade como um todo – movimentos sociais, mídias, Organizações não Governamentais (ONGs), população em geral – se conscientize da necessidade de inclusão; não só das pessoas com deficiência, mas de todos, inclusive daqueles sujeitos que se veem privados de usufruir temporariamente de seus direitos, por diferentes razões.

Desde o ano de 2003, a coordenação da política para inclusão social da pessoa com deficiência foi colocada na pasta dos Direitos Humanos, como reconhecimento de que a inclusão é um direito conquistado por esse segmento da população a partir de muito trabalho. No ano de 2009, o Brasil foi considerado um dos países mais inclusivos das Américas, pela Organização dos Estados Americanos (OEA)<sup>6</sup>. Essa organização

---

<sup>6</sup> A OEA constitui o principal fórum governamental político, jurídico e social do Hemisfério. Tem papel relevante de apoio aos Estados Membros em enfrentar as prioridades, através do desenvolvimento de

“reconheceu que poucos são os países capazes de superar a ação meramente reabilitatória e assistencialista – considerando ainda que alguns não apresentam nenhuma política pública voltada para esse grupo” (BRASIL, 2010, p. 7). Historicamente, o tratamento social dispensado às pessoas com deficiência foi sempre marcado por preconceito, discriminação, segregação e estigma, podendo-se afirmar que a reação a essas atitudes se tornou mais sistematizada a partir da década de 1960; não obstante algumas manifestações pontuais anteriores, que desafiavam o padrão estabelecido. Aproveitando o momento de efervescência política, cultural e social daquela década, as pessoas com deficiência começaram a denunciar e a questionar o fato de que as sociedades ocidentais lhes negavam o papel de cidadãos.

Na esteira de ações coletivas adotadas por outros grupos igualmente minoritários e estigmatizados, como os negros e as mulheres, que alcançavam visibilidade social e política, organizações representativas das pessoas com deficiência iniciaram movimentos em defesa da igualdade de oportunidades, bem como de direitos civis desse segmento, em relação aos demais membros do corpo social. Embora esses movimentos tenham eclodido em diversos países, foi nos Estados Unidos e no Reino Unido que ganharam expressiva representatividade, porquanto as formas de atuação e os avanços obtidos são utilizados, até hoje, como paradigmas na luta pelos direitos civis e pela inclusão social das pessoas com deficiência.

Relativamente à trajetória das mobilizações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, buscamos fazer um breve relato que se referisse mais especificamente ao contexto brasileiro, tendo em vista os objetivos desta pesquisa. Constatamos uma escassez de material bibliográfico sobre o assunto, porém, encontramos como referência o livro “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República no ano de 2010. Esta é, portanto, a obra em que nos baseamos para tratar, nos próximos parágrafos, da referida trajetória.

No final da década de 1970, no processo de redemocratização pelo qual passava o Brasil, grupos considerados marginalizados ou discriminados, como as pessoas com deficiência, os trabalhadores, as mulheres, os negros, os homossexuais, dentre outros com organizações próprias, reivindicavam espaços de participação, promoção e efetivação de direitos humanos. A atuação desses grupos ofereceu novo significado à democracia, ao

---

políticas integradas que incluem os quatro pilares da Organização, sendo eles: a democracia, os direitos humanos, a segurança e o desenvolvimento.

promover a ampliação da participação política, num momento em que essa participação era ainda muito restrita.

A expressão difundida internacionalmente, que representa a articulação dos movimentos sociais pela aquisição dos direitos das pessoas com deficiência, está no lema “Nada sobre Nós sem Nós”; ou seja, centra-se no objetivo da participação dessas pessoas, em pé de igualdade, na vida social e no desenvolvimento. Este é o objetivo do Programa de Ação Mundial sobre as Pessoas com Deficiência.

A história do Movimento das Pessoas com Deficiência no Brasil foi marcada por conflitos presentes na década de 1980, quando se iniciaram os primeiros debates nacionais organizados, em que se agregaram grupos diversos, formados por cegos, surdos, pessoas com deficiência física e hansenianos<sup>1</sup>. Esses grupos reunidos escolheram, como estratégia política, a criação de uma única organização de representação nacional, a ser viabilizada por meio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.

Impasses para a efetivação dessa organização única fizeram-se presentes, sendo que a Coalizão se mostrou incapaz de reunir adequadamente, em uma única plataforma de reivindicações, as demandas específicas para cada tipo de deficiência. Assim, a necessidade de fortalecimento de cada grupo, em suas especificidades, suscitou um novo arranjo político por parte do movimento, em que se privilegiou a criação de federações nacionais por tipo de deficiência. Tal arranjo se mostrou eficiente e possibilitou o avanço dos debates em seus aspectos conceituais, determinando novas atitudes em relação às pessoas com deficiência, tratando de elaborar os conceitos que fundamentam o discurso sobre seus direitos, e contribuindo para manter o movimento unido na luta por esses mesmos direitos. Nestes últimos trinta anos, o movimento das pessoas com deficiência trabalhou para aprimorar conceitos e mudar paradigmas, com o objetivo de criar uma base sólida para a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência.

O modelo da inclusão, defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência, foi um avanço nas últimas décadas. De acordo com esse modelo, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas são condicionadas pela interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada. Significa dizer que a sociedade cria barreiras arquitetônicas, atitudinais (por exemplo, preconceitos, estigmas, medo, falta de conhecimento), comunicacionais, metodológicas, dentre outras. Tais barreiras dificultam ou impedem que as pessoas com deficiência usufruam de seus direitos. O Movimento das pessoas com deficiência afirma que o seu grande êxito foi situar as suas demandas no campo dos Direitos Humanos e, assim, incluí-las no âmbito dos direitos de todos, sem

distinção. Desta forma, houve uma mudança de concepção da política do estado brasileiro sobre a questão.

Outro aspecto importante a se observar, sobre o avanço do Movimento das PcDs, refere-se à busca por novas denominações, que reflete o rompimento com as proposições vigentes até então; proposições que eram decorrentes de uma visão que desqualificava as pessoas com deficiência.

Para os movimentos sociais e as consequentes políticas identitárias, as palavras representam instrumentos importantes de luta política. Portanto, as palavras usadas para designar as pessoas com deficiência carregam uma visão valorativa que traduz as concepções da época em que foram cunhadas. Assim, a expressão “Pessoa com deficiência” passou a ser adotada para indicar que a deficiência faz parte do corpo, e para humanizar a denominação desse grupo social, pois, ser pessoa com deficiência é ser, antes de tudo, pessoa humana. Tal denominação foi adotada a partir da CDPD (BRASIL, 2009), promovida pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil, com valor de EC em 2008 (BRASIL, 2008).

### *2.2.2 Articulação política das pessoas com deficiência*

Os movimentos de criação das associações constituíram uma etapa importante da conscientização e da articulação política das pessoas com deficiência, para a defesa e reivindicação de seus direitos. Na década de 1970, surgiram as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência; distinguindo-se das associações que prestavam serviços a esse público, mas sem a sua participação. As primeiras associações de pessoas com deficiência não tinham sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas informais, sem objetivos políticos definidos, que visavam ao auxílio mútuo e à criação de espaços de convivência, em que pudessem reconhecerem-se, debaterem dificuldades e outras questões comuns.

O Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), movimento internacional iniciado pela ONU, instituiu o ano de 1981 como um período de fortalecimento das lutas das pessoas com deficiência pela concretização dos direitos e pela participação plena em igualdade de condições. Outra ação da ONU foi promulgar a Carta dos Anos 80, que apontava ações prioritárias e metas para a década de 1980, que possibilitassem, às pessoas com deficiência, acesso à educação, saúde e trabalho, de maneira que pudessem participar na sociedade com igualdade de oportunidades.

O processo de redemocratização do Brasil, e também a promulgação do AIDP pela ONU, contribuiu para fomentar a articulação política das pessoas com deficiência, que ganharam visibilidade como protagonistas na busca pelo reconhecimento de seu papel social. A redemocratização foi marcada por um período de fortalecimento dos sindicatos, reorganização de movimentos sociais e emergência das demandas populares em geral. Os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo, ressurgiram como forças políticas, de maneira que grupos “invisíveis” da sociedade, como o dos negros, mulheres, índios, trabalhadores, pessoas com deficiência, entre outros, começaram a exigir participação. Nesse contexto de abertura política, o movimento das pessoas com deficiência saiu do anonimato, articulou-se nacionalmente e criou estratégias para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos.

Pode-se dizer que, tanto o AIPD, quanto o processo de redemocratização, atuaram como catalisadores do movimento das pessoas com deficiência, contribuindo para construir e consolidar sua unidade. A materialização dos esforços teve como resultado a criação da Coalizão Pró-Federação Nacional, buscando elaborar uma agenda única de reivindicações e estratégias de luta, com a fundação da Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Uma das participantes entrevistada, a jornalista e militante paulista Lia Crespo<sup>7</sup>, destacou o importante momento político do movimento das pessoas com deficiência na luta por cidadania, iniciado no final da década de 1970. A jornalista afirmou que “novas organizações e novos grupos informais foram criados com o objetivo expresso de mudar a realidade existente, a partir da mobilização e conscientização não apenas das próprias pessoas com deficiência, mas, também, da sociedade como um todo” (DEPOIMENTO ORAL CONCEDIDO POR LIA CRESPO EM 16 FEV. 2009).

O tema central do movimento dizia respeito às pessoas com deficiência serem protagonistas de suas próprias vidas. O depoimento de um dos participantes, Cândido Pinto de Melo, bioengenheiro e militante em São Paulo, expressou com clareza o desejo de “tornarem-se agentes da própria história e poderem falar eles mesmos de seus problemas sem intermediários, nem tutelas” (DEPOIMENTO ORAL CONCEDIDO POR CÂNDIDO PINTO DE MELO EM 16 FEV. 2019).

---

<sup>7</sup> Ana Maria Morales Crespo (Lia Crespo) é natural de Osasco/SP. Lia teve pólio com um ano e pouco de idade. Em 1979, formou-se em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero. É mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo com a pesquisa “Movimento social das pessoas com deficiência contra a exclusão e pela cidadania (1979-2004)”.

No Brasil, a Comissão Nacional do AIPD foi instalada pelos Decretos n. 84.919 e n. 85.123, de 15 de julho e 10 de setembro de 1980 (BRASIL, 1980a; 1980b), respectivamente. Instituída no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Nacional do AIPD era formada por representantes do Poder Executivo, de entidades não governamentais de reabilitação e educação de pessoas com deficiência, e de outras entidades. No entanto, não havia, na Comissão do AIPD, nenhuma vaga para entidades formadas por PcDs.

O fato de não haver, na Comissão Nacional, representantes das PcDs foi repudiado pela Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que solicitou, por meio de carta ao presidente da República, general João Batista Figueiredo, a alteração do decreto que instalou a Comissão Nacional. O presidente, ao receber a carta de uma comissão de PcDs, garantiu a mudança na estrutura da Comissão Nacional, garantindo também que as pessoas com deficiência comporiam as subcomissões estaduais que seriam criadas. O representante da Coalizão, José Gomes Blanco, foi agregado à Comissão Nacional do AIPD; e também o coronel Luiz Gonzaga de Barcellos Cerqueira, membro da Associação dos Deficientes Físicos do Estado do Rio de Janeiro (ADEFERJ), que se tornou consultor.

Entretanto, houve críticas em relação à efetiva participação das PcDs no processo das subcomissões estaduais. No ano de 1981, o Editorial do jornal “O Saci” fez denúncias, alegando o caráter ilustrativo reservado às pessoas com deficiência nas subcomissões; pessoas às quais não foi dado o direito de falar e nem de receber cópias da pauta ou de documentos para discussão.

Paralelamente ao processo oficial da Comissão do AIPD, o movimento organizou suas próprias atividades para o AIPD, com críticas ao governo brasileiro, seguidas de ações que intentavam aproveitar o momento de visibilidade e atenção midiática que o AIPD proporcionava. Foram realizados encontros e manifestações para alertar a sociedade em relação aos direitos da pessoa com deficiência. A esse respeito, uma das participantes, Lia Crespo, afirmou, em depoimento oral, que o AIPD foi de extrema importância, pois as PcDs conseguiram ampliar a sua voz. Esse grupo organizou passeatas e manifestações públicas, agregando forças e aumentando o volume de ações coordenadas pela Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD) e pela Adeferj, com a participação de outras entidades.

A imprensa deu ampla cobertura ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes, mas demonstrou pouco preparo no uso das terminologias. O movimento reagiu a

expressões como “retardado mental”. Questionou também a generalização da expressão “deficiente físico” para qualquer tipo de deficiência; exigiu a denominação de “pessoa deficiente”, pois considerava que a utilização unicamente da palavra “deficiente” era uma forma de coisificação. Malgrado as muitas críticas recebidas, considerou-se que o AIPD cumpriu o objetivo proposto pela ONU.

O movimento das PcD, em continuidade ao seu trabalho de organização social, opta por uma estratégia política de organização nacional por tipo de deficiência. A partir do ano de 1984, configurou-se um movimento organizado, estruturado, separado por áreas de deficiências. O processo de organização estruturado por tipo de deficiência ocorreu no mundo todo, a partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. As entidades começaram a surgir: entidades internacionais de cegos, de deficientes físicos, de surdos. O mesmo aconteceu com as políticas internacionais para cada área, com reflexos distintos em cada país. No Brasil, não se conseguiu criar um Conselho forte.

As organizações nacionais por área de deficiência tiveram início, sendo que cada um dos grupos presentes na Coalizão (o grupo das pessoas com deficiência física, o dos cegos e o dos surdos) fundou e passou a gerir as próprias federações nacionais. Eram organizações de pessoas com deficiência e não mais para essas pessoas. A essas federações, juntou-se o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (MORHAN), que já havia sido criado em 1981.

No final da década de 1980, um grupo de militantes brasileiros estabeleceu aqui uma representação do Movimento de Vida Independente (MVI), que fora criado nos Estados Unidos na década de 1970, e que se espalhou pelo mundo. Esse movimento objetiva o desenvolvimento individual das pessoas com deficiência, por meio da divulgação do conceito de vida independente e do oferecimento de serviços e informações para que as mesmas adquiram autonomia na realização das atividades da vida diária.

No século XXI, novas organizações, federações e associações são criadas; e novos temas são incorporados à luta dos direitos das pessoas com deficiência; por exemplo, a questão das pessoas ostomizadas e com nanismo, situações que passam a ser consideradas deficiências pelo Decreto n. 5.296 (BRASIL, 2004b), conhecido como Decreto da Acessibilidade.

Malgrado os avanços conquistados, permanece a necessidade de um aprofundamento nas análises das situações de discriminação e de não reconhecimento, que ainda afligem esse segmento social; tendo em vista seu significativo grau de heterogeneidade, consubstanciado na multiplicidade que o compõe, bem como na

dificuldade de buscar estratégias e soluções que atendam às necessidades específicas de cada grupo.

### *2.2.3 Estruturação das ações voltadas para as pessoas com deficiência no Brasil*

No Brasil Colonial, não havia grandes instituições de internação para as pessoas com deficiência. Essas pessoas eram confinadas pela família ou confinadas nas prisões e Santas Casas, se provocassem desordem pública. As pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741. No entanto, a chegada da Corte portuguesa ao Brasil, e o início do período Imperial, mudaram essa realidade.

O período do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente em se tratando das pessoas com deficiência. Assim, em 18 de julho de 1841, pelo Decreto n. 82 (BRASIL, 1841), foi fundado o primeiro hospital destinado ao tratamento de alienados: o Hospício Dom Pedro II, instalado no Rio de Janeiro, vinculado à Santa Casa de Misericórdia. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Nesse século, dentre os grupos de pessoas com deficiências, somente os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação.

O Estado brasileiro, apesar de ações negligenciadas e lentas, foi pioneiro, na América Latina, no atendimento às pessoas com deficiência, ao criar, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos; atualmente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC); e em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Estas instituições funcionavam como internatos e inspiravam-se nos preceitos iluministas, objetivando inserir seus alunos na sociedade brasileira pelo ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais. Importante ressaltar que, tanto o Instituto dos Meninos Cegos, quanto o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, encontrava-se, na estrutura administrativa do Império, alocado na área de instrução pública. Eram classificados, portanto, como instituições de ensino. Outra ressalva refere-se ao fato de que, no Brasil do século XIX, a cegueira e a surdez foram as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado como suscetíveis de uma abordagem que tencionava a

superação das dificuldades que ambas as deficiências traziam, principalmente para a educação e o trabalho.

Na primeira metade do século XX, não houve, por parte do Estado, a promoção de novas ações para as pessoas com deficiência. Nas décadas de 1940 e 1950, com a intensificação do processo de industrialização e de urbanização no Brasil, surgiram, por iniciativa da sociedade civil, novas organizações, que se destinavam ao atendimento de outros tipos de deficiência, com proposta de trabalho diferenciada para atuação, tanto na área educacional como na área da saúde. Foram criadas organizações, dentre as quais podem-se citar: as Sociedades Pestalozzi, em 1935; as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), em 1954; e os centros de reabilitação física, na década de 1950, devido ao surto de poliomielite. As primeiras organizações citadas (Pestalozzi e APAEs) constituem uma rede de atendimento à pessoa com deficiência (intelectual e múltipla), com prestação de serviços nas áreas de educação, saúde e assistência social. Foram destas organizações, as principais iniciativas para atender a deficiência intelectual.

No período da República, iniciaram-se estudos sobre a etiologia da deficiência intelectual. Os deficientes intelectuais eram chamados pejorativamente de cretinos, imbecis, idiotas, débeis mentais, entre outras denominações. A expressão deficiência intelectual significa que há um déficit no funcionamento do intelecto, mas não da mente. Tal nomenclatura foi inserida oficialmente pela ONU no ano de 1995 e abalizada no texto da Declaração de Montreal no ano de 2004.

Quanto aos centros de reabilitação, os primeiros surgiram pela iniciativa de estudantes de medicina e especialistas, que trouxeram, da Europa e dos Estados Unidos, os métodos e paradigmas do modelo de reabilitação do pós-guerra, cuja finalidade era proporcionar, ao paciente, o retorno à vida em sociedade; embora não se tratasse, aqui, de deficiência causada pela guerra, e sim pelos surtos de poliomielite que acometeram a população, por volta da década de 1950.

Um dos primeiros centros de reabilitação do Brasil foi a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundada em 1954. Esse centro teve como idealizador o arquiteto Fernando Lemos, cujo filho tinha sequelas de poliomielite.

O surgimento da reabilitação física suscitou o modelo médico da deficiência, cuja concepção atribuía o problema apenas ao indivíduo, sendo que as dificuldades que tinham origem na deficiência poderiam ser superadas pela intervenção de especialistas; a deficiência era vista como a causa primordial da desigualdade e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas. O modelo médico, embora tenha sido importante, ignora como

o papel das estruturas sociais podem ser fatores de opressão e exclusão das pessoas com deficiência, bem como desconhece as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômicos.

Com relação aos hansenianos, persistiu a prática de isolamento em leprosários. Com o passar do tempo, esses leprosários tornaram-se verdadeiras cidades, praticamente autossuficientes, com prefeitura própria, comércio, escola, igreja, delegacia e cemitério. Essa situação somente foi interrompida na década de 1980.

Verifica-se que, durante os períodos do Império e da República, tanto os institutos quanto os centros de reabilitação direcionados às pessoas com deficiência, e mesmo os leprosários, embora não tivessem claramente definido nenhum cunho político, propiciaram espaços de convívio e discussões sobre questões comuns entre seus pares. Assim, contribuíram para formulação de uma identificação das pessoas com diversas deficiências como grupo social, ou seja, foi um período necessário para que as pessoas com deficiência percebessem a necessidade de organização de movimentos dispostos a defender seus direitos e sua autonomia.

O interesse público em relação aos direitos das pessoas com deficiência veio a ser reconhecido na estrutura do Estado brasileiro com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) no ano de 1986; e da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência em 1989 (BRASIL, 1989). A Lei n. 8.028 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências, em seu art. 10 esclarece que, à Corde, caberá a coordenação superior dos assuntos, ações governamentais e medidas referentes a pessoas portadoras de deficiência. No ano de 2003, a política para a pessoa com deficiência foi vinculada diretamente à Presidência da República, por meio da pasta de Direitos Humanos. No ano de 2009, a Corde foi elevada a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e, no ano de 2010, alcançou o status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Por meio do Decreto n. 3.076 (BRASIL, 1999a), revogado pelo Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999b), criou-se um Conselho Deliberativo: o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). O Decreto n. 3.298 (*idem*), em seu Art. 11, determina que, ao Conade, criado no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos como órgão superior de deliberação colegiada, compete, dentre outras atribuições: zelar pela efetiva implantação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, acompanhando o planejamento e a

avaliação da execução das políticas setoriais relativas à pessoa com deficiência; acompanhar a elaboração e execução da proposta orçamentária do Ministério da Justiça, sugerindo as modificações necessárias à consecução da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; acompanhar e apoiar as políticas e as ações do Conselho dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O Conade foi responsável por duas Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e por quatro Encontros Nacionais de Conselhos de Direitos das Pessoas com Deficiência; e por buscar parcerias junto aos órgãos da administração pública e da sociedade civil organizada, para implementar a acessibilidade das pessoas com deficiência a bens e serviços no Brasil. No ano de 2019, o Conade passa a fazer parte da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD), órgão integrante do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

O século XXI inicia-se com iniciativas para a promoção e a defesa dos Direitos Humanos no Brasil e, de maneira especial, dos direitos das pessoas com deficiência. Em 21 de setembro de 2010, o então Ministro Paulo Vannuchi, em entrevista referente ao Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência, enfatizou que os avanços na área das pessoas com deficiência puderam ser vistos em termos orçamentários, institucionais e de participação social, bem como no marco legal e na integração entre os ministérios. Como avanços, podem-se destacar ainda: o Decreto da Acessibilidade (BRASIL, 2004), a lei do cão-guia (BRASIL, 2006b), dentre outros. No entanto, o ministro reconhece a urgência de se avançar ainda mais em relação às conquistas do movimento das pessoas com deficiência.

Em relação à atuação brasileira em âmbito internacional, pode-se destacar: a participação no processo de elaboração da CDPD da ONU (BRASIL, 2009); e o protagonismo exercido em reuniões da Rede Intergovernamental Ibero-americana de Cooperação Técnica (RIICOTEC<sup>8</sup>) e da Rede Latino-Americana de Organizações não

---

<sup>8</sup> O Riicotec é uma estrutura de cooperação técnica para o desenvolvimento de políticas abrangentes voltadas aos grupos de idosos e pessoas com deficiência, entre os países que compõem a Comunidade Ibero-americana. Este instrumento nasce da vontade de colaborar para promover o desenvolvimento de políticas abrangentes por meio do intercâmbio de experiências e colaboração mútua e é mantido por meio das contribuições que os diferentes países fazem e dos compromissos assumidos por esses países ao aderirem a Riicotec. Seu nascimento ocorreu em 1993 com a Declaração de Santiago do Chile, na qual os representantes do governo da Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, reunidos na III Conferência Intergovernamental Ibero-Americana sobre Políticas para Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência, decidem estabelecer a Rede como uma estrutura organizacional que permite articular de forma coordenada as instituições que trabalham em benefício de ambos os coletivos de

Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias (RIADIS<sup>9</sup>). Pode-se ressaltar, ainda, a intensificação das relações na área de políticas para pessoas com deficiência nos âmbitos da cooperação Sul-Sul, do Mercosul, da Iberoamérica, da OEA, da Comissão de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e do sistema ONU; além do desenvolvimento de um conjunto de ações específicas de cooperação com o Haiti, e do Ano Ibero-americano da Pessoa com Deficiência (2004).

No ano de 2004, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, foi signatário do acordo firmado pelos países da cúpula Ibero-americana, ocasião em que foi declarado o Ano Ibero-americano das Pessoas com Deficiência. O Brasil se tornou um dos países responsáveis pela divulgação e implementação de ações que promovessem a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, tanto no âmbito do Governo Federal, como nos Estados e Municípios. Outros pontos relevantes desse acordo firmado são: o destaque dado à cultura como um fator importante para o desenvolvimento humano, como elemento de reconhecimento social; o reconhecimento da diversidade cultural como um valor fundamental da comunidade ibero-americana; a necessidade de fomentar políticas públicas que incrementem produção de bens e serviços culturais, bem como a defesa dos direitos e da identidade própria das culturas originárias da América.

Reportando às conquistas das pessoas com deficiência que já ocorreram no século XXI, pode-se citar também a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016), estabelecida pela OEA. Desde então, a OEA estimula os países integrantes a prepararem seus programas de ação, destinados à

---

população nos países ibero-americanos. Posteriormente, o Riicotec é consolidado com a incorporação dos representantes da Bolívia, México e Portugal. Disponível em: <<http://www.riicotec.org/riicotec08/riicotec/qsomos/index.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

<sup>9</sup> Riadis é uma aliança de redes. A IDA reúne mais de 1.100 organizações de pessoas com deficiência e suas famílias em oito redes globais e seis regionais. Promovem os direitos das pessoas com deficiência nos esforços das Nações Unidas para promover os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável. Apoiam organizações de pessoas com deficiência para responsabilizar seus governos e defender a mudança local, nacional e internacional. A pedra angular do trabalho é a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UN CRPD). Promovem a implementação efetiva e integral da CRPD da ONU e o cumprimento por parte dos governos e do Sistema das Nações Unidas, por meio do envolvimento ativo e coordenado de organizações representativas de pessoas com deficiência nos níveis nacional, regional e internacional. A Agenda 2030 e os seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são também parte integrante do trabalho da IDA para promover o desenvolvimento inclusivo e sustentável, em conformidade com a CRPD da ONU e os direitos das pessoas com deficiência.

Com organizações membros em todo o mundo, a IDA representa o número estimado de um bilhão de pessoas em todo o mundo que vivem com deficiências. Este é o maior grupo marginalizado do mundo – e o mais frequentemente negligenciado. A IDA, com sua composição única como uma rede das principais organizações internacionais de direitos de pessoas com deficiência, é a representação mais autorizada de pessoas com deficiência em nível global e reconhecida como tal pelo sistema das Nações Unidas, tanto em Nova York quanto em Genebra. Disponível em: <<http://www.internationaldisabilityalliance.org/RIADIS>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

promoção da cidadania e da qualidade de vida desse segmento. Em junho de 2006, a Assembleia Geral da OEA criou um grupo de trabalho para elaborar um Programa de Ação.

O Programa de Ação para a referida Década das Américas teve como objetivos, basicamente, conscientizar a sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiência; assegurar e promover o acesso aos sistemas de saúde, de educação e à empregabilidade; assegurar a participação política; promover a eliminação dos diversos tipos de barreiras.

No ano de 2019, no atual governo, a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência passa a ser chamada de Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD). O órgão passa a integrar o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e atua na articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Conforme descrito no portal do MEC (BRASIL, 2018), as competências da SNDPD incluem, dentre outras atribuições: exercer a coordenação superior dos assuntos, das ações governamentais e das medidas referentes à pessoa com deficiência; coordenar e supervisionar o Programa Nacional de Acessibilidade, bem como o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência; e propor as providências necessárias à completa implantação e ao adequado desenvolvimento tanto do Programa Nacional de Acessibilidade quanto do Programa de Promoção e Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Tanto em relação ao Programa de Ação para a Década das Américas, quanto ao Programa Nacional de Acessibilidade instituído no governo atual, cabe destacar a relevância do fato de que a exclusão vivida pelas pessoas com deficiência, na organização social contemporânea, passou a ser entendida como produto das barreiras físicas, organizacionais e atitudinais presentes na sociedade; e não somente responsabilidade individual daquele que tem a deficiência. Assim, a deficiência é vista como uma característica da condição humana, como tantas outras e, portanto, as pessoas com deficiência têm direito à igualdade de condições e à equiparação de oportunidades, ou seja, todas devem ter garantidos e preservados seus direitos, em bases iguais com os demais cidadãos.

Mediante os tópicos desenvolvidos nesta seção, constata-se que as pessoas com deficiência obtiveram muitas conquistas ao longo da história. Entretanto, ainda encontram diversos tipos de obstáculos para sua participação plena na sociedade. Dentre esses obstáculos, podemos citar que, ainda hoje, seu acesso à escola e aos demais lugares

públicos é dificultado pela presença de barreiras físicas e arquitetônicas presentes em seu cotidiano.

A maneira como ocupamos o espaço sugere mais do que simplesmente alinhar objetos e corpos. A construção e organização do espaço, de forma sutil ou explícita, transcende a dimensão física, evidenciando valores sociais inclusivos ou de exclusão de grupos estigmatizados.

Como exemplos de barreiras arquitetônicas, podem-se citar: a inexistência de rampas de acesso, a falta de rebaixamento de guias, objetos ocupando vias públicas ou imóveis públicos, sem a devida identificação para cegos (lixeiras, telefones, calçadas ocupadas por materiais de construção e outros objetos); falta de elevadores e rampas de acesso a transportes públicos coletivos; dentre outros obstáculos produzidos pelos próprios homens e que dificultam ou impedem a locomoção das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

É inaceitável que os espaços públicos e de uso coletivo sejam ainda excludentes. A acessibilidade, em todos os seus aspectos, seja ao meio físico, ao transporte, à comunicação ou à informação, precisa ser assegurada, a fim de garantir que todos, sem exceção, possam fruir seus direitos com equiparação de oportunidades. É, portanto, a respeito da acessibilidade que se encaminham as próximas considerações.

### SEÇÃO III. PARÂMETROS PARA AVALIAÇÃO DA ACESSIBILIDADE

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler; o emprego que o ser humano faz dele mesmo.

(FRAGO, A. V., 2001, p. 64)

Nesta Seção, abordamos a acessibilidade, abrangendo conceitos, legislações regulamentadoras e reflexões sobre o tema, bem como focalizando a acessibilidade no Ensino Superior. Apresentamos também um protocolo de avaliação de acessibilidade no Ensino Superior, desenvolvido por Corrêa e Manzini (2014), a partir de pesquisa realizada em instituição pública de Ensino Superior.

Antes de iniciarmos propriamente nossas reflexões sobre a acessibilidade no ensino superior, é importante não nos esquecermos de abordar o tema do espaço. Neste estudo, a noção de espaço que utilizamos baseia-se na geo-história. A interdisciplinaridade entre a História e a Geografia é estabelecida, entre outros aspectos, através de conceitos como espaço, território e região. Neste tópico, interessa-nos o espaço considerado nos seus sentidos tradicionais, ou seja, como lugar onde se estabelecem materialidade física e geração de relações sociais.

De forma simplista, o espaço pode ser entendido como uma área previamente existente na materialidade física (não estamos considerando, obviamente, as noções de espaço social, de espaço imaginário e nem de espaço literário). Região, *grosso modo*, consiste numa unidade definível no espaço, caracterizada por certa semelhança interna em relação a determinados critérios. Por isso, é possível que um espaço, antes indeterminado, seja dividido em regiões mais definidas, segundo critérios econômicos – relativos a produção, circulação e consumo; critérios culturais – considerando-se uma região linguística, ou território sobre o qual se realizam práticas culturais, sociais que o particularizam; critérios geológicos – que se referem aos tipos de minerais, solos, zonas climáticas.

É importante ressaltar que pode ocorrer o estabelecimento de limites e reordenação do espaço por meio da Política. Em nossa civilização, formam-se nações e

dentro delas estados, províncias, unidades administrativas, comarcas, cidades. Essas divisões foram criadas pelo homem e podem ser percebidas de diversas maneiras. Assim, percebemos que os aspectos físicos e os aspectos políticos, combinados de algum modo, são aqueles que vêm espontaneamente à nossa mente quando consideramos a espacialidade.

Tendo em vista a noção de espaço esboçada acima, esta pesquisa está delimitada espacialmente no *Campus* Santa Mônica da UFU e aborda as condições de acessibilidade arquitetônica nesse espaço.

### **3.1 Imposições legais relativas à acessibilidade**

Nos últimos anos, o Brasil passou por mudanças relacionadas às políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, sendo perceptível a evolução de alguns conceitos e definições. A necessidade do respeito aos direitos fundamentais das PcDs ganha visibilidade, como resultado da organização do movimento desses grupos. No entanto, foi há pouco tempo, no país, que o tema acessibilidade começou a fazer parte das discussões relacionadas às políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência.

O conceito de deficiência e incapacidade ampliou-se e passou a considerar a interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente. As barreiras impedem ou dificultam a participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Portanto, hoje já se reconhece que não é o fator individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços. Para efeito avaliativo, ao se considerar a deficiência, necessário se faz identificar as barreiras externas, a partir de fatores como produtos e tecnologias; ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo ser humano; apoio e relacionamentos, atitudes, serviços, sistemas e políticas.

Com a promulgação da CRFB (BRASIL, 1988), houve a inserção efetiva do assunto no marco legal federal brasileiro. No texto constitucional, o tema é citado no Título II, artigo 5º, item XV, estabelecendo que seja “livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens”. Já no artigo 227, parágrafo 2º, determina que “a lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e

de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1988, p. 18).

No ano de 2000, houve a regulamentação de leis que apresentaram uma visão mais ampla sobre o tema. A Lei n. 10.048, elaborada pelo Poder Legislativo – Senado Federal por intermédio de Francisco Rollemberg, do Partido da Frente Liberal (PFL, atual Democratas) do Sergipe, estabelece prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e de acessibilidade nos meios de transporte, propondo penalidades ao seu descumprimento (BRASIL, 2000a). Já a Lei n. 10.098 (BRASIL, 2000b), proposta pelo Poder Executivo, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios, e nos meios de transporte e de comunicação; ou seja, esta lei subdivide o assunto em acessibilidade ao meio físico, aos meios de transporte, à comunicação e à informação, e em ajudas técnicas. As referidas leis foram regulamentadas pelo Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b).

Especificamente em relação à acessibilidade nas comunicações, pode-se destacar a Portaria MEC n. 2.678 (BRASIL, 2002b). Esse documento aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa, recomendando o seu uso em todo o território nacional. Relativamente aos bens culturais imóveis, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) publicou, no ano de 2003, a Instrução Normativa n. 1 (BRASIL, 2003a). Essa Normativa, em seu artigo 1º, estabelece diretrizes, critérios e recomendações para a promoção das devidas condições de acessibilidade aos bens culturais imóveis, a fim de equiparar as oportunidades de utilização dos bens pelo conjunto da sociedade, especialmente pelas pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Normalmente, o termo acessibilidade está associado à eliminação de barreiras arquitetônicas. Historicamente, este termo restringia-se sim, à eliminação dessas barreiras e a adaptações de logradouros para pessoas com deficiência física e dificuldades locomotoras. Hoje, porém, o conceito foi ampliado para o modelo do Desenho Universal<sup>10</sup>, com o objetivo de tornar os ambientes tão inclusivos quanto for possível. A seguir, verificamos alguns conceitos que contribuirão para ampliar o entendimento sobre o tema da acessibilidade.

---

<sup>10</sup> O Desenho Universal será explicitado posteriormente no decorrer do texto.

### 3.2 Alguns conceitos relacionados à acessibilidade

O Brasil, nos últimos anos, mostra-se favorável ao movimento do Desenho Universal, instituindo leis, decretos, portarias que definem parâmetros e estabelecem normas de acessibilidade para logradouros públicos e privados, entidades, órgãos, dentre outros. Dentre esses dispositivos legais, destaca-se a Lei n. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), elaborada pelo Legislativo e promulgada no ano de 2015 (BRASIL, 2015).

A Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015) objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e ao exercício da cidadania. Além disso, essa Lei traz definições importantes para conhecimento sobre o tema, com a finalidade de evitar distorções acarretadas pela falta de informações. Portanto, apresentaremos alguns desses conceitos disponíveis na referida lei e em outros documentos que contextualizam a sua importância e valor:

#### 3.2.1 Pessoa com deficiência

Pessoa que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1).

Ressalta-se que, quando houver necessidade de avaliação da deficiência, tal avaliação será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar; e considerará, dentre outros aspectos, as dificuldades no desempenho de atividades, os fatores sociais, impedimentos nas funções e estruturas do corpo.

Na legislação brasileira, os diferentes tipos de deficiência estão categorizados no Decreto n. 5.296 (BRASIL, 2004b) como: deficiência física, auditiva, visual, mental (atualmente intelectual, função cognitiva) e múltipla, que é a associação de dois ou mais tipos de deficiência (BRASIL, 2004b).

Enquadram-se nas categorias do Decreto n. 5.296/2004 (BRASIL, 2004b) os seguintes aspectos:

##### 3.2.1.1 Deficiência física

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Maior (2015) contribui para o entendimento desse conceito, salientando que a deficiência física compreende as condições de dificuldade na marcha, na sustentação e no equilíbrio do corpo, da cabeça, e na movimentação dos membros superiores, em graus diferentes de comprometimento, como paralisia (plegia) e falta de força (paresia). As pessoas com deficiência física têm limitação para ir e vir, sair e entrar, obedecer a instruções como ficar parada, levantar os braços, virar-se, sair de um veículo. Para melhorar a funcionalidade, são utilizados equipamentos como: próteses (nos casos de amputação); órteses, como muletas, bengalas, calhas, estruturas para apoiar os membros; e cadeiras de rodas.

### 3.2.1.2 Deficiência auditiva

Perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hertz (Hz), 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.

Quanto as pessoas com deficiência auditiva, há aquelas que antes ouviram, desenvolveram a comunicação oral e deixaram de ouvir; e outras que já nasceram surdas ou perderam a audição antes de aprender a falar. No Brasil, a língua de sinais utilizada é a Língua Brasileira de Sinais – Libras e portanto, pode ser tomada como um recurso de acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/2005 oficializou a Libras pela Lei n. 10.436/2002. É direito legal da pessoa surda utilizar a Libras, sendo obrigação do Estado manter intérpretes de Libras nos órgãos públicos, bem como capacitar os agentes públicos a usar a Libras (BRASIL, 2002a).

### 3.2.1.3 Deficiência visual

No Brasil, considera-se deficiência visual quando

“Cegueira na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica”; enquadram-se também “os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores” (BRASIL, 2004b, p. 2).

As pessoas com deficiência visual podem ser cegas ou apresentar baixa visão. Nos casos de baixa visão, as pessoas se beneficiam com imagens e letras ampliadas e próximas, com bom contraste de cores entre o fundo e a imagem. As pessoas cegas e as com baixa visão usam bengalas para evitar obstáculos e perigos; e para direcionar seu deslocamento, os pisos táteis facilitam sua mobilidade. Há ainda a possibilidade de usar o cão-guia em todos os ambientes, exceto os proibidos no Decreto n. 5.904 (BRASIL, 2006b) – algumas áreas das unidades de saúde. A pessoa cega tem direito ao acesso à informação em Braille.

#### 3.2.1.4 Deficiência mental (leia-se intelectual)

Entende-se por deficiência intelectual quando se evidencia

“Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer, trabalho” (BRASIL, 2004b, p. 2).

Importante salientar que a deficiência intelectual se refere aos aspectos acima e não se confunde com o transtorno ou doença mental. Cabe ressaltar, também, o fato de haver graus de deficiência intelectual definidos pelas barreiras no aprendizado e em outras habilidades adaptativas.

#### 3.2.1.5 Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências

Ainda em relação às deficiências, destacamos que, a partir da Lei n. 12.764/2012, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) passaram a ser consideradas pessoas com deficiência. Elas apresentam deficiência significativa na comunicação e na interação social (BRASIL, 2012b).

### 3.2.2 *Acessibilidade*

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público, ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

#### 3.2.2.1 *Acessível*

Espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa (ABNT, 2015, p. 2).

A acessibilidade tem como objetivo proporcionar, a todos, um ganho de autonomia e mobilidade; principalmente àquelas pessoas que têm sua capacidade de locomoção reduzida ou têm dificuldade de comunicação; para que possam usufruir dos espaços e das relações sociais com maior segurança, confiança e comodidade. Acessibilidade, para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, também pode ser entendida como o processo de obter igualdade de oportunidades e a participação nas diversas esferas da sociedade e no desenvolvimento social e econômico do país.

A garantia de acesso é tarefa de vários profissionais, destacando-se o papel do urbanista, do arquiteto e dos gestores públicos do desenvolvimento urbano, para incluir a pessoa na edificação e nos ambientes em que vive, garantindo adequadas condições biopsicossociais a qualquer indivíduo, com deficiência ou sem deficiência.

Nossa sociedade é plural, com enorme diferenciação entre as pessoas. É constituída por homens e mulheres, com tamanhos e pesos variados; por crianças e idosos; por pessoas que caminham sobre seus próprios pés ou que necessitam de muletas, bengalas ou cadeiras de rodas; por pessoas que têm baixa visão ou são cegos, ou surdos; e aqueles que apresentam grande dificuldade de compreensão. Sendo assim, um ambiente com acessibilidade atenderá à variedade de necessidades dos usuários, possibilitando uma maior autonomia e independência.

### 3.2.3 *Desenho universal*

O conceito de desenho universal agrega a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

No Brasil, na década de 1980, iniciou-se um debate incipiente sobre o Desenho Universal, com o objetivo de conscientizar profissionais da área de construção. No ano de 1981, com a declaração do Ano Internacional de Atenção às Pessoas com Deficiência, a discussão mundial sobre o assunto repercutiu no país, dando mais corpo ao debate. Em 1985, foi criada a primeira norma técnica brasileira relativa à acessibilidade – NBR 9050 (ABNT, 1985) – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Essa norma técnica passou por atualizações, sendo a última em 2015, servindo como referência para regulamentar todos os aspectos de acessibilidade no Brasil (ABNT, 1985; 2015).

O conceito de Desenho Universal está definido pela legislação vigente (Leis n. 13.146 e 10.098 – BRASIL, 2015; 2000b) e pelas normas técnicas, propondo uma arquitetura e um design mais centrados no ser humano e na sua diversidade. Esse conceito objetiva atender a um maior número de pessoas, independentemente de suas características físicas, habilidades e faixa etária. Estabelece critérios para que edificações, ambientes internos, ambientes urbanos e produtos proporcionem uma melhor ergonomia para todos.

De acordo com a NBR 9050 (ABNT, 2015), o conceito de desenho universal tem como pressupostos: equiparação das possibilidades de uso, flexibilidade no uso, uso simples e intuitivo, captação da informação, tolerância ao erro, mínimo esforço físico, dimensionamento de espaços para acesso, uso e interação de todos os usuários.

Conforme Carletto e Cambiaghi (2007) o conceito de desenho universal é composto por sete princípios estabelecidos na década de 1990 no Center For Universal Design (Universidade da Carolina do Norte/Estados Unidos) por um grupo de arquitetos e defensores de uma arquitetura mais centrada no ser humano. Os referidos princípios passaram a ser mundialmente adotados em planejamentos e obras de acessibilidade. São eles:

- 1) Uso equitativo: é a característica do ambiente ou elemento espacial que faz com que ele possa ser usado por pessoas diversas, independentemente de idade ou habilidade.
- 2) Uso flexível: é a característica que faz com que o ambiente ou elemento espacial atenda a uma grande parte das preferências e habilidades das pessoas. Deve-se,

portanto, oferecer diferentes maneiras de uso, por exemplo, possibilitar o uso para destros e canhotos.

- 3) Uso simples e intuitivo: é a característica do ambiente ou elemento espacial que possibilita que seu uso seja de fácil compreensão, dispensando, para tal, experiência, conhecimento, habilidades linguísticas ou alto nível de concentração por parte das pessoas.
- 4) Informação de fácil percepção: essa característica do ambiente, ou elemento espacial, faz com que seja redundante e legível quanto a apresentações de informações vitais. Essas informações devem se apresentar em diferentes modos (visuais, verbais, táteis), fazendo com que a legibilidade da informação seja maximizada, sendo percebida por pessoas com diferentes níveis de habilidades (incluindo cegos, surdos, analfabetos, entre outros).
- 5) Tolerância ao erro: é uma característica que possibilita que se minimizem os riscos e consequências adversas decorrentes de ações acidentais, ou não intencionais, na utilização do ambiente ou elemento espacial. Para tal, devem-se agrupar os elementos que apresentam risco, isolando-os ou eliminando-os; empregar avisos de risco ou erro; fornecer opções de minimizar as falhas e evitar ações inconscientes em tarefas que requeiram vigilância.
- 6) Baixo esforço físico: nesse princípio, o ambiente ou elemento espacial deve oferecer condições de ser usado de maneira eficiente e confortável, com o mínimo de fadiga muscular do usuário.
- 7) Dimensão e espaço para aproximação e uso: essa característica diz que o ambiente ou elemento espacial deve ter dimensão e espaço apropriado para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente de tamanho de corpo, postura e mobilidade do usuário.

O desenho universal mostra-se um tema complexo, cuja discussão extrapola o escopo desta pesquisa. Cabe mencionar que, à primeira vista, surge como uma solução abrangente para o problema da acessibilidade. No entanto, a utopia inclusiva, que é formada, a partir da Norma ABNT 9050/15 e do desenho universal pela abrangência proposta, encontra dificuldades ao defrontar-se com as heterotopias locais. Assim, o desenho universal sob vários aspectos pode também ser visto como mais um dos dispositivos utilizados para o governo da população, uma vez que as adequações propostas podem ser consideradas estratégias da governamentalidade.

Pode-se dizer, por exemplo, que esse ideal de ampla acessibilidade, presente no conceito de desenho universal, produz um efeito político positivo, pacificador, capaz de amenizar o impacto de outras insatisfações sociais. Outro aspecto que vale mencionar é que a eliminação de barreiras tende a reduzir os riscos de acidentes, que são onerosos para o Estado, o que resulta em ganho econômico.

Mesmo reconhecendo que uma ampla implementação do desenho universal seria vantajosa para as pessoas com deficiência, as quais obteriam um ganho em termos de autonomia e de possibilidades para suas vidas, entende-se que também é conveniente para o governo. Assim, o que se leva em consideração para concretizar ou não esse ideal (utopia) da ampla acessibilidade, provavelmente está menos relacionado aos interesses e necessidades das pessoas com deficiência, e mais pautado na relação custo-benefício, pela avaliação dos investimentos exigidos e do retorno previsto para a governamentalidade em si.

#### *3.2.4 Tecnologia assistiva ou ajuda técnica*

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Bersch (2007, p. 281) definiu a Tecnologia Assistiva como “uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente promover vida independente e inclusão”.

Manzini (2005) afirma que os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia, às vezes, causando impacto pela tecnologia que apresentam e, outras vezes, passando quase despercebidos. O autor exemplifica, citando uma bengala utilizada por uma pessoa com mobilidade reduzida, que propicie mais segurança e conforto para caminhar, ou ainda um veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

O conceito de Desenho Universal é importante para a discussão sobre Tecnologia Assistiva, por trazer a ideia de que, na sociedade humana, todas as realidades, ambientes, recursos, dentre outros elementos, devem ser concebidos e projetados com vistas à participação, utilização e acesso de todas as pessoas. Essa concepção, portanto, supera a ideia de projetos específicos, adaptações e espaços segregados, que atendam somente a

determinadas necessidades (GALVÃO FILHO, 2009). “Com a aplicação do conceito de Desenho Universal, se faz a transição de uma realidade de segregação, de tutela, de paternalismo, para uma realidade de cidadania, de equiparação de oportunidades e de sociedade inclusiva” (*ibidem*, p. 13).

### 3.2.5 Barreiras

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros direitos. São classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: são existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo.
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados. As barreiras arquitetônicas são encontradas em diferentes locais e podem relacionar-se à falta de planejamento de projetos. Essas barreiras ambientais ou naturais acarretam dificuldades de acessibilidade dos usuários nas estruturas instaladas. Sendo assim, o mais conveniente seria evitar estas barreiras, obedecendo aos critérios ou exigências mínimas das leis e normas referentes à estrutura física dos ambientes (MOREIRA, 2008).
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes.
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. Salientamos que a comunicação é definida como a:

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015).

- e) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

- f) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

No passado, as barreiras atitudinais não eram vistas, identificadas como tais. À medida que a sociedade se transforma, essas barreiras passam a ser percebidas, sendo que, em novos contextos, deparamo-nos com novas barreiras, que emergem de diversas formas. Assim, as barreiras atitudinais podem basear-se em preconceitos (im)explícitos ou a eles dar origem. Como exemplos de algumas dessas barreiras atitudinais, podemos citar a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, entre outras.

Lima e Silva (2008) elencam algumas formas em que podem se apresentar as barreiras atitudinais nas instituições escolares e demais ambientes. São elas: medo, rejeição, percepção de menos valia, inferioridade, piedade, estereótipos, negação, assistencialismo e superproteção, dentre outras. Muitas ações, aparentemente sem importância, nutrem, em nosso cotidiano, as barreiras atitudinais, dificultando que a pessoa com deficiência seja vista como sujeito social com potencialidades, expectativas, desejos, possibilidades de realizações.

Percebe-se que a acessibilidade é um dos princípios basilares para se repensar os objetivos e práticas da Inclusão no ambiente acadêmico, para que haja a inserção de um número cada dia maior de estudantes com deficiência nas IES. Portanto, verificaremos como a acessibilidade é tratada nas instituições de ensino superior, em termos de legislações e documentos específicos.

### **3.3 Acessibilidade no ensino superior**

Instituído pela Lei n. 10.861 (BRASIL, 2004a), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem por objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. O objetivo da avaliação dos cursos de graduação é identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

O Sinaes tem por finalidades a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional,

bem como de sua efetividade acadêmica e social; e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a).

Para implementação das avaliações *in loco*, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) faz a gestão do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis)<sup>11</sup>. O Banco constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo Inep para a indicação de Comissão de Avaliação *in loco*. No ano de 2016, o Inep lança o Documento Orientador das Comissões de Avaliação *In Loco* para Instituições de Educação Superior, com Enfoque em Acessibilidade, para promover a permanente qualificação dos avaliadores do BASis em relação a esse quesito, bem como informar a IES sobre o tema. O documento apresenta orientações necessárias ao processo de avaliação *in loco* e à promoção de acessibilidade nas Instituições de Educação Superior, visando à integração entre o órgão avaliador e as IES avaliadas.

Os princípios do Sinaes (BRASIL, 2004a), em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), destacam a Responsabilidade Social da IES. O Eixo 5 – Infraestrutura Física – prevê acessibilidade nos aspectos físicos, pedagógicos, atitudinais e comunicacionais em conformidade com a legislação pertinente. De acordo com o Inep, “a discussão sobre acessibilidade descrita neste documento amplia as possibilidades de atendimento, mediante programas, projetos e ações coordenadas/conduzidas institucionalmente por um setor ou um núcleo de acessibilidade” (BRASIL, 2016).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), em seu SEÇÃO V, art. 58 educação especial, é “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” (BRASIL, 1996). Nesse mesmo caput, § 3º esclarece que “a oferta de educação especial, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (Ibidem). Ainda, em relação à educação especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos

---

<sup>11</sup> Regulamentado pela Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), consolidada em 29 de dezembro de 2010.

os níveis, etapas e modalidades de ensino. Na Educação Superior, efetiva-se, ou deveria efetivar-se, por meio de ações que envolvam o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos, e no desenvolvimento de atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (*ibidem*, p. 17).

No documento apresentado pelo Sinaes (BRASIL, 2004a), a acessibilidade, além de abranger as modalidades vistas anteriormente neste texto, estende-se a outras, que são:

- Metodológica – propõe a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo.
- Programática – refere-se à eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).
- Instrumental – a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).
- Nos transportes – a forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.

Importante salientar ainda que, como a Educação Especial é uma modalidade transversal, ou seja, intrínseca também à Educação Superior, o instrumento de avaliação externa deve abordar a acessibilidade em todos os eixos apresentados.

Retomando o Instrumento de Avaliação Externa das IES, esse documento propõe estratégias de acessibilidade para o público da educação especial (estudantes, professores e técnicos-administrativos) no ensino superior. Embora o público da educação especial requeira a sua manifestação para determinar qual estratégia precise ser empregada para a promoção da acessibilidade, o instrumento traz algumas sugestões a serem analisadas pelo(a) avaliador(a):

- Ambientes desobstruídos, ou seja, ambientes que permitam ou facilitem a movimentação de pessoas que utilizam cadeira de rodas, pessoas com mobilidade reduzida, com deficiências visuais, ampliando a autonomia e a independência desses sujeitos.
- Banheiros adaptados que contenham lavatórios, espelhos, barras, vasos, mictórios e áreas de transferência que atendam às necessidades de quem utiliza cadeira de

rodas, próteses e outros apoios. O ambiente deve conter uma área livre suficiente para manobra de cadeira de rodas; e conter equipamentos de fácil acesso.

- Bebedouros e lavabos (bicas e torneiras) de fácil acesso e manuseio para pessoas que utilizam cadeira de rodas, próteses e outros apoios.
- Interlocutor de leitura orofacial – atendente capacitado para comunicar-se com pessoas com deficiência auditiva e não usuária da Libras.
- Intérprete de Libras – atendente ou algum membro da equipe fluente/capacitado para comunicar-se com o surdo usuário de Libras.
- Rampa de acesso com corrimão – rampa de acesso que favorece a acessibilidade com segurança e autonomia, total ou assistida, das edificações, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Rampa com inclinação, largura, corrimão e rodapés adequados, bem como piso antiderrapante.
- Mobiliário adaptado – mobiliários com layout adaptados (telefones, mesas ou superfícies para refeições ou trabalho, balcões, entre outros) para atender a quem utiliza cadeira de rodas, aparelhos ortopédicos, próteses e também a quem precisa de apoio.
- Acervo em formato especial – acervo que possui características como crédito, corpo, número de caracteres, entrelinhas, espaços entre as palavras e as letras, cor do papel e da tinta, opacidade do papel e das ilustrações que viabilizem sua utilização com autonomia por parte da pessoa com baixa visão.
- Recursos de tecnologia assistiva – são recursos que objetivam promover a autonomia, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua independência, qualidade de vida e inclusão social. Como exemplos, pode-se citar: material em Braille, material em áudio, recursos de informática acessíveis, tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais, guia-intérprete, material didático em língua brasileira de sinais, material em formato impresso em caráter ampliado, material pedagógico tátil, entre outros.
- Sinalização sonora – sinalização realizada através de recursos auditivos, que a pessoa com deficiência recebe como forma de alerta.
- Sinalização tátil – sinalização que envolva o tato como meio de assimilar a mensagem. Essa sinalização pode ser feita com caracteres em relevo, pelo sistema Braille; piso tátil localizado em área de circulação indicando o caminho a ser

percorrido, sobretudo pelo deficiente visual; rebaixamentos de calçadas, de portas de elevadores, faixas de travessia e pontos de ônibus, entre outras.

- Sinalização visual – é aquela realizada através de textos ou figuras. Está presente, ou deveria estar, em pisos, corrimões, acessos às escadas, portas de banheiros, interior dos elevadores. As informações visuais seguem as premissas de textura, dimensionamento e contraste de cor dos textos, para que sejam perceptíveis por pessoas de baixa visão. Sítios e aplicações desenvolvidas de forma que as pessoas possam perceber, compreender, navegar e utilizar os serviços oferecidos – sítios e aplicações com navegadores que leem o texto da página e utilizam sintetizadores de voz, possibilitando a acessibilidade aos conteúdos.
- *Softwares* de leitura para pessoas com baixa visão – *softwares* que possibilitam a leitura, transcrevem textos em caracteres Braille para caracteres alfanuméricos em português, criam textos em Braille no computador, acoplam a leitura de tela a sintetizador de voz. Ex.: Dosvox, Dolphin, BR Braille, Virtual Vision, Windows Eves, dentre outros.
- Teclado virtual – *software* de leitor de tela que aparece no monitor e transforma em informação auditiva (por meio de placa de som e sintetizador de voz e informação tátil); e pode haver um *display* Braille (*hardware* que exhibe dinamicamente em Braille).
- Programa de reserva de vagas para pessoa com deficiência – programa destinado a alunos que tem algum tipo de deficiência para ingresso na educação superior através de reserva de vagas por cotas.

Recentemente, o MEC e o Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CES n. 948 (BRASIL, 2019a), em cumprimento a determinação judicial, propõem alteração da Resolução CNE/CES n. 2, de 17 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, bacharelado, bem como da Resolução CNE/CES n. 2, de 24 de abril de 2019 (BRASIL, 2019b), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. O Ministério Público Federal determinou a inclusão, na grade curricular dos cursos de Engenharia, Arquitetura e similares, do Desenho Universal como disciplina obrigatória, a partir do ano de 2020. De acordo com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 948 (BRASIL, 2019c), desde 2013, a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) implementou esforços na tarefa de fomentar a

introdução do Desenho Universal na grade curricular dos cursos superiores conexos ao assunto, tais como esses já citados.

Importante mencionar a relevância da iniciativa para a formação de estudantes que atuarão na área de planejamento urbano e em outras áreas, para que desenvolvam um olhar diferenciado, mais consciente quanto à abrangência e à necessidade da acessibilidade para todos. O documento delega, às instituições de educação superior, autonomia para construir o projeto político pedagógico do curso e sua respectiva grade curricular, sem a estipulação de currículo mínimo, tendo em vista a defasagem deste roteiro pedagógico. Ainda em relação à acessibilidade no ensino superior, Corrêa e Manzini (2014) desenvolveram um protocolo para avaliar as condições de acessibilidade nas instituições de ensino superior; passaremos a ele.

### *3.3.1 Protocolo de avaliação de acessibilidade no ensino superior*

Sob os efeitos do processo histórico, a inclusão torna-se, na atualidade, um imperativo do Estado; e chega às universidades, dado que, segundo a visão neoliberal, a educação passa a ser condição para que as pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações. Conforme postula Foucault (2008), no jogo econômico do neoliberalismo, todos os sujeitos devem ser incluídos, não se admitindo que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Portanto, as universidades precisam dar condições, ainda que mínimas, para que os sujeitos consigam ingressar e permanecer no ensino superior. As IES precisam criar condições acessíveis para garantir o ingresso dos estudantes com deficiência, bem como a sua permanência.

A acessibilidade refere-se a produtos concretos, a respeito dos quais se pode legislar, e que podem ser observados, mensurados, implementados e avaliados. No Brasil, algumas conquistas nessa área já se verificam, como a adoção de material didático em versões em Braille ou áudio, a utilização de *softwares* para a leitura de textos digitais e a presença de intérpretes da linguagem brasileira de sinais. No entanto, a inclusão das pessoas com deficiência, malgrado as garantias legais já conquistadas, depende de múltiplos fatores, alguns ainda incipientes no país, como a garantia das condições adequadas de acesso e uso dos espaços físicos das universidades.

Dischinger *et al.* (2008) afirmam que a questão de acessibilidade espacial, campo de atuação da arquitetura, ainda é pouco discutida na esfera do ensino superior. Tal situação se contrapõe à da Educação Básica, em que o processo de inclusão já se reflete

na modificação dos espaços escolares. Os estudantes que tiveram mais oportunidades de ingressar na Educação Básica, em consequência do processo de inclusão em curso, representam um público com potencial para ingresso no ensino superior; conseqüentemente, aumenta a demanda por espaços acessíveis nos *campi*.

“Os *campi* universitários, dada sua escala, variedade de funções e de usuários, apresentam uma complexidade espacial muito maior do que a das escolas” (DISCHINGER *et al.*, 2008, p. 41). Os autores destacam que um *campus* tem características de uma pequena cidade (inclusive com legislação urbanística própria) e apresenta configurações espaciais, relações entre edificações e articulações de percursos (de pedestres ou veículos) as mais diversas. Um *campus* universitário, além disso, precisa atender as necessidades, com garantia de conforto e segurança, não apenas do corpo universitário, mas também da comunidade residente em seu entorno imediato, e mesmo de toda a cidade. Portanto, de acordo com os mesmos autores, é necessário considerar cada *campus* único, não sendo viável importar soluções padronizadas de outros *campi*. Criar estratégias de adequação de espaços tão variados, para atender usuários tão diversos, passa, invariavelmente, por aprofundar os estudos sobre as necessidades desses usuários, incluindo as pessoas com deficiência, pois a inadequação das condições de acessibilidade arquitetônica dessas instituições pode comprometer o acesso e dificultar a permanência dos estudantes com deficiência.

A acessibilidade arquitetônica precisa tanto permitir a chegada ao local, como também permitir a compreensão das funções do meio, a sua organização espacial e a forma de participação nas atividades presentes. Todos esses elementos relacionam-se à orientação espacial do ambiente (DISCHINGER *et al.*, 2008).

Podemos constatar quando as instituições de ensino superior não oferecem essas orientações espaciais aos estudantes com deficiência, em diversas situações: ao estudante cego, se o ambiente não for devidamente sinalizado com piso podotátil; para o estudante com deficiência física, quando a presença de barreiras arquitetônicas limita o processamento dessa orientação; e para os surdos, a falta de placas de sinalização em Libras pode prejudicar a sua orientação. Em todas as situações citadas, os usuários não foram considerados para orientação espacial do ambiente.

A garantia de uma acessibilidade arquitetônica adequada passa, em primeiro lugar, pela compreensão das necessidades das diferentes deficiências quanto à realização de atividades e, posteriormente, pela identificação dos elementos presentes no ambiente

(possíveis barreiras e equipamentos existentes), que dificultam ou impossibilitam a orientação espacial do indivíduo.

A maior parte das instituições de ensino superior públicas foi criada em épocas anteriores às políticas públicas inclusivas; políticas que recomendam a preparação do meio educacional para oferecer condições adequadas de acesso a todos os estudantes, ou seja, independentemente de serem estudantes com deficiência. Assim sendo, a maioria dessas instituições foi construída sem considerar as necessidades e especificidades decorrentes das deficiências. Daí ser necessário que essas instituições invistam em ações que avaliem essas condições, para que melhorias sejam propostas.

Corrêa e Manzini (2014) desenvolveram pesquisa em sete Faculdades de uma instituição pública de Ensino Superior do estado de São Paulo, analisando as condições de acessibilidade. Um dos resultados desta pesquisa foi a elaboração de um protocolo para avaliar a acessibilidade no ensino superior. Trataremos desse protocolo no próximo subitem.

O protocolo de observação foi desenvolvido, por Corrêa e Manzini (2014), para avaliar as rotas<sup>12</sup> ou caminhos das faculdades estudadas permitindo analisar as condições de acessibilidade em relação: 1) ao tipo de acesso disponível; 2) aos elementos presentes; 3) à sinalização e à comunicação existentes; 4) às dependências internas; 5) aos corredores e às passarelas; 6) ao ponto de ônibus; 7) ao banheiro; 8) à biblioteca; 9) às dificuldades encontradas em relação às atitudes pessoais. Salientou-se que essa análise permitiu identificar os itens acessíveis, os não acessíveis, e aqueles que estavam ausentes em cada rota avaliada. Foi possível identificar também os elementos que poderiam dificultar, limitar ou possibilitar o deslocamento dos alunos com deficiência e a utilização dos diferentes espaços.

Os autores ressaltam que esse protocolo foi elaborado para ser um instrumento de medida útil e prático, que contribua para reflexão sobre o tema acessibilidade no Ensino Superior, estimule o trabalho das comissões ou núcleos de acessibilidade das faculdades

---

<sup>12</sup> “Rotas são consideradas como caminhos ou trajetos contínuos, desobstruídos e sinalizados, os quais permitem o livre caminhar de todas as pessoas (BRASIL, 2004c; AUDI; MANZINI, 2006). Esse procedimento foi escolhido devido ao êxito de resultados obtidos em pesquisas anteriores (AUDI; MANZINI, 2006; PAULINO; CORRÊA; MANZINI *et al.*, 2008; CORRÊA, 2010) ao avaliar as condições de acessibilidade das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) e, também, por permitir identificar as barreiras arquitetônicas presentes, que podem dificultar a orientação espacial dos alunos com deficiência física, auditiva e visual” (CORRÊA; MANZINI, 2014, p. 45). O Protocolo para Avaliação de Acessibilidade em IES encontra-se nos anexos dessa pesquisa.

e universidades, e contribua para a definição de uma política de acesso, permanência e sucesso do aluno com deficiência nessas instituições.

Conforme Corrêa e Manzini (2014), a avaliação do protocolo será realizada por meio de rotas, conforme sugestão abaixo, referente à avaliação da entrada da faculdade para o bloco de salas de aula:

- Do bloco de salas de aula para a Biblioteca.
- Do bloco de salas de aula para a Xerox.
- Do bloco de salas de aula para a sala dos professores e departamentos.
- Do bloco de salas de aula para o laboratório de informática.
- Do bloco de salas de aula para o refeitório, Restaurante Universitário (RU) e cantina.
- Do bloco de salas de aula para o banco.
- Do bloco de salas de aula para o prédio administrativo.
- Do bloco de salas de aula para a seção de graduação.
- Do bloco de salas de aula para o anfiteatro.
- Do bloco de salas de aula para o Centro Acadêmico (CA) e/ou Diretório Acadêmico (DA).

Em cada uma das rotas, existem elementos a serem considerados para avaliação da acessibilidade; seja quanto à presença ou à ausência do elemento em si, ou quanto às respectivas características e condições, no sentido de serem adequadas ou inadequadas. Podemos citar os seguintes elementos: portão de entrada da IES, portas, rampas, escadas, elevadores com sinalização visual/botoeira em Braille/Indicação de voz, valetas de água, presença de piso podotátil, placas de sinalização ampliada e com contraste de cores, placas de sinalização em Libras, corrimãos e degraus sinalizados com cor contrastante, bebedouros de altura acessível aos usuários de cadeira de rodas, carteiras acessíveis para usuários de cadeira de rodas, entre outros.

Nesta pesquisa, utilizamos parcialmente esse Protocolo de Acessibilidade. Utilizamos, por exemplo, a rota do bloco de salas de aulas para o anfiteatro e para a cantina e criamos a rota da entrada principal da UFU para o bloco de salas de aula (Bloco G). Nestas rotas separamos alguns elementos arquitetônicos (escadas, rampas, calçadas e outros) para verificar e analisar as condições de acessibilidade arquitetônica na UFU, bem como formular reflexões sobre o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência em seu meio acadêmico.

### **3.4 O tratamento institucional dado pela UFU à questão da acessibilidade**

Conforme o Regimento Geral (UFU, [s.d.]), a UFU é uma fundação pública de educação superior, integrante da Administração Federal Indireta, que goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, cuja organização e funcionamento se guiam pela legislação federal, pelo Estatuto (*idem*), pelo Regimento Geral (*idem*) e por normas complementares.

A UFU tem como missão formar profissionais qualificados, produzir conhecimento e disseminar a ciência, a tecnologia e a inovação, a cultura e a arte na sociedade, por intermédio do ensino público e gratuito, da pesquisa e da extensão, visando à melhoria da qualidade de vida, à difusão de valores éticos e democráticos, à inclusão social e ao desenvolvimento sustentável.

A instituição pretende ser referência regional, nacional e internacional de universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em todos os *campi*, comprometida com a garantia dos direitos fundamentais e com o desenvolvimento regional integrado, social e ambientalmente sustentável.

O lema da instituição, “Compromisso com o ensino público, gratuito e de qualidade”, traduz o compromisso da Universidade para a formação de seus alunos, preparando-os para o mercado de trabalho, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, pautada no progresso intelectual.

Percebe-se, pela sua missão, seu lema e sua visão ou objetivo, que a UFU preza pelos valores éticos, democráticos, pela inclusão social, pela garantia dos direitos fundamentais. Tal fato pode ser verificado em seu Estatuto Geral (UFU, [s.d.]), na SEÇÃO II, Art. 4º, em que se prevê, na organização e no desenvolvimento de suas atividades, que a UFU defenderá e respeitará, dentre outros princípios, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na instituição; a defesa dos direitos humanos e da paz; e a preservação do meio ambiente, princípio no qual se pode inserir o tema acessibilidade.

#### *3.4.1 O compromisso formal com a acessibilidade*

Com relação ao tema acessibilidade na UFU, recorreremos a alguns documentos legais que pudessem contribuir para entendimento e verificação das condições que essa

instituição propõe. Utilizamos os documentos que se referem especificamente às pessoas com deficiência.

No ano de 1996, o MEC encaminha, aos Reitores das IFES, o Aviso Circular n. 277 (BRASIL, 1996), que trata da execução adequada de uma política educacional dirigida ao público da educação especial, para possibilitar que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados em seu desenvolvimento acadêmico. O documento ressalta também a importância de as IES empreenderem esforços e se adequarem estruturalmente, para criar condições propícias que possibilitem o acesso desses alunos à Educação Superior.

No ano de 2003, entra em vigor a Portaria MEC n. 3.284 (BRASIL, 2003b), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a NBR 9050 (ABNT, 2004), que trata da Acessibilidade de Pessoas com Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

A Secretaria Especial de Direitos Humanos e a Corde também publicaram um material chamado Acessibilidade. Na apresentação desse material, afirmam que as leis representam um caminho para a promoção e a garantia de igualdade social. Referente à inclusão escolar no ensino superior, o art. 24, item II, afirma que “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (BRASIL, 2006b, p. 22). Já no art. 27, consta que as IFES deverão oferecer adaptações de provas e apoios necessários, tempo adicional para realização de provas conforme as características da deficiência, sendo que essas disposições se aplicam também ao sistema de ingresso no ensino superior.

No ano de 2005, o MEC para orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, lança o programa Incluir; esse tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFEs, os quais respondem pela organização de ações institucionais para garantia da integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. O aporte orçamentário encaminhado às IFES através desse programa destinou-se a: expansão de Núcleos de Acessibilidade existentes; Adequações arquitetônicas para acessibilidade física (rampa,

barra de apoio, corrimão, piso tátil, elevador, sinalizadores, alargamento de portas e outros) Aquisição de equipamentos específicos para acessibilidade (teclado Braille, computador, impressora Braille, máquina de escrever Braille, linha Braille, lupa eletrônica, amplificador sonoro e outros); aquisição de material didático específico para acessibilidade (livros em áudio, Braille e falado, software para ampliação de tela, sintetizador de voz, biblioteca de símbolos e outros); Aquisição e adaptação de mobiliários; elaboração e reprodução de material de orientação para acessibilidade; formação para acessibilidade do corpo discente e corpo técnico da instituição.

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de editais que pretenderam iniciar a formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012 todas as IFES passaram a ser atendidas por esse programa visando o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. A UFU participou do Programa Incluir tendo os seus projetos aprovados em todas as edições no período de 2005 a 2011.

No ano de 2006, o Decreto n. 5.773 (BRASIL, 2006a) exige uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e determina que também seja avaliada, dentre outras, a dimensão VII, que trata da Infraestrutura – infraestrutura física. Quanto à acessibilidade, o referido decreto determina a promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário às pessoas com necessidades educacionais especiais ou mobilidade reduzida, para utilização com segurança dos espaços e serviços da instituição.

Nas duas primeiras versões do PIDE<sup>13</sup> UFU (períodos 2008-2012 e 2010-2015), temos uma ação voltada para atender as exigências das leis quanto à acessibilidade: “ampliar a política de acessibilidade e de cidadania para estudantes em situação de deficiência” (UFU, 2012; 2015).

Já a versão do PIDE para o período (2016-2021), no item 4.3 “Adequação da infraestrutura para o atendimento aos portadores de necessidades especiais”, informa que a UFU faz levantamentos periódicos e recebe solicitações da comunidade universitária

---

<sup>13</sup> O PIDE da UFU (2008; 2010; 2016) constitui um documento de grande importância para a gestão e o desenvolvimento institucional. Conforme estabelece o Regimento Geral (Art. 15), nele devem constar as diretrizes, as metas, os programas e os planos de ação projetados em todas as áreas de atuação da instituição. Pode-se, portanto, tomá-lo como o planejamento que orienta a UFU nos rumos a seguir, na contínua avaliação dos caminhos percorridos e permanente busca de soluções aos problemas enfrentados.

sobre as condições de acessibilidade de seus *campi* e que várias ações já foram implantadas (UFU, 2016).

Em conformidade com o referido documento, desde o ano de 2009, são realizados levantamentos da infraestrutura física para identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e as barreiras físicas existentes nos prédios e espaços da Universidade, como falta de rampas de acesso, de sanitários adaptados, de mobiliário adequado, equipamentos eletromecânicos, entre outras. Também são realizados, segundo o documento, levantamentos físicos nas áreas que compõem o sistema viário, as calçadas, os acessos aos *campi*, aos edifícios e às áreas de convívio dos *campi*, para fins de identificação dos principais problemas, e para subsidiar os projetos de readequação dessas estruturas nos *campi* (UFU, 2016).

Nesta última versão do PIDE (UFU, 2016), há informações de que, entre os anos de 2012 e 2013, foi elaborada uma metodologia para levantamento e análise de todos os critérios apontados na NBR 9050 (ABNT, 2004), para aplicação nos edifícios e outros espaços. A metodologia consiste numa matriz que identifica os itens da norma, como alturas de comandos (maçanetas, interruptores, bancadas), sinalização (acessos, circulação, rotas de fuga, rampas, escadas), vagas de estacionamento, passarelas, sanitários, equipamentos urbanos, mobiliário e demais elementos. Atualmente, a metodologia está sendo revisada para adequar-se à atualização da NBR 9050 (ABNT, 2015).

No documento apresentado pela UFU à comunidade acadêmica, os resultados referem-se a reformas implantadas para adequações dos sanitários e implantação de plataformas elevatórias em diversos blocos dos *campi*. No *Campus* Santa Mônica, houve também a reforma das portarias, com execução de rampas de acesso e eliminação de barreiras físicas, bem como reforma e adequação do sistema de circulação de veículos e pedestres, com implantação de travessias elevadas e acessos aos blocos, criando rotas acessíveis pelas entradas da Avenida João Naves de Ávila e Avenida Segismundo Pereira, com conexão com a nova portaria da Reitoria e com a portaria do Complexo Esportivo (UFU, 2016).

Além das referidas adequações, há também a previsão de reforma e adequação dos demais *campi* e estruturas existentes, para atendimento integral às pessoas com deficiência. Todos os novos projetos, incluindo os *campi* em implantação, atendem a NBR 9050 (ABNT, 2015).

Conforme exposto nos parágrafos anteriores, a UFU, em consonância com as instâncias superiores, dispõe de documentos institucionais em que se acham formalizados compromissos relativos à acessibilidade.

Não poderia ser diferente, tendo em vista que, conforme mencionado nesta mesma seção, existem imposições legais nesse sentido. Vimos também que existe, sendo de amplo conhecimento, uma gama de conceitos relativos a deficiência e acessibilidade, bem como um amplo tratamento das questões correlacionadas, podendo-se destacar: o conceito de desenho universal, os recursos da tecnologia assistiva e o princípio da eliminação de barreiras.

O que foi apresentado nesta seção permite visualizar o panorama social em que se insere a UFU, no que diz respeito à questão da acessibilidade. Vimos que, além de uma ampla abordagem do tema na atualidade, existem Leis, Decretos e Normas que informam, esclarecem e apontam quais medidas precisam ser adotadas para que o espaço seja ou se torne acessível. Portanto, se nessa universidade encontramos barreiras arquitetônicas, não é por desconhecimento do tema, pois existem informações suficientes, e acessíveis, sobre a importância da acessibilidade e sobre como implementá-la.

Tal situação, em que uma universidade, que diz pautar-se por princípios inclusivos, mantém barreiras arquitetônicas em seu interior, não encontra justificativas pelas vias mais aparentes. Desta forma, remete-nos aos estudos foucaultianos, que tratam das táticas de governo e dos mecanismos de poder, dentre outras questões. Remete-nos especialmente ao conceito de heterotopia, tratado pelo autor.

Nesse sentido, a próxima seção será dedicado aos estudos foucaultianos, destacando-se termos como normalização, poder disciplinar, liberalismo, biopoder, que consideramos fundamentais para a interpretação que buscamos fazer nesta pesquisa. Destacamos, de maneira especial, o conceito de heterotopia, para a condução de nossas análises.

## **SEÇÃO IV. FUNDAMENTOS PARA COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA: ESTUDOS FOUCAULTIANOS**

O espaço em que vivemos, pelo qual somos lançados para fora de nós mesmos, no qual se desenrola precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo e de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos erode é também, em si mesmo, um espaço heterogêneo.

(FOUCAULT, 2013a, p. 115)

A seção IV objetivou apresentar concepções foucaultianas extraídas de suas diversas obras (1979; 1995; 1999; 2001; 2008; 2011; 2012; 2013; 2018); concepções estas, consideradas pertinentes para fundamentação de nossa pesquisa. No item 4.1, fazemos um levantamento de concepções extraídas de diversas obras de Foucault (Ibidem). No item 4.2, apresentamos noções foucaultianas relacionadas ao tema das heterotopias. Finalmente, no item 4.3, procuramos mostrar com que intuito utilizamos as concepções foucaultianas em nossas análises.

### **4.1 Conteúdos Foucaultianos em foco**

Por questão de fluência, ao expor estas noções foucaultianas, selecionadas para fundamentar nossas análises, deixamos de mencionar repetidamente a autoria, como também deixamos de especificar a(s) obra(s) em que se localizam. Limitamo-nos a explicitar a referência nos casos de citação direta. Ressaltamos, porém, que todo o conteúdo deste tópico, desprovido de comentários ou posicionamentos de nossa parte, simplesmente reproduz nossas leituras de obras foucaultianas constantes na lista de referências. Expomos, a seguir, as noções selecionadas.

Em todas as sociedades, há múltiplas relações de poder, que perpassam, caracterizam e constituem o corpo social. As relações de poder não podem estabelecer-se, nem funcionar, sem uma produção, acumulação, circulação e funcionamento do discurso verdadeiro. “Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele” (FOUCAULT, 1979, p. 101). O poder produz discursos verdadeiros, isto é, discursos a serem acatados como verdade, e esses discursos sustentam o poder.

Nos séculos XVII e XVIII, havia técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram procedimentos que asseguravam a “distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade” (FOUCAULT, 2005, p. 288). Eram também as técnicas que se encarregavam desses corpos, tentando aumentar a sua força útil através do exercício, do treinamento, por exemplo. Também eram técnicas de economia de um poder que se exerceria de forma menos onerosa, “mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar do trabalho” (*idem*).

Na segunda metade do século XVIII, verifica-se o aparecimento de outra tecnologia de poder, que não exclui o poder disciplinar, mas o embute e o utiliza; e que vai também constituir a biopolítica. Esta, trata da população, da cidade e de todos os seus problemas como natalidade, morbidade, incapacidades biológicas, os efeitos do meio, entre outros. O biopoder trata também de fenômenos, alguns universais e outros acidentais, que acarretam incapacidade: a velhice, os acidentes com sequelas que incapacitam e deixam fora de atividades. Nesse campo, encontram-se também as enfermidades e as anomalias diversas.

Numa perspectiva de reconstrução genealógica, o domínio da anomalia constituiu-se a partir de três elementos que começam a se isolar, a se definir a partir do século XVIII, e faz articulação com o século XIX. São as três figuras que constituem o domínio da anomalia: o monstro humano; o indivíduo a ser corrigido; a criança masturbadora. A referência do monstro é jurídica, pois o que ele constitui em sua existência viola, não somente as leis da sociedade, mas as leis da natureza. O monstro aparece como um fenômeno ao mesmo tempo extremo e extremamente raro. Ele é o limite, “o ponto de inflexão da lei [...] digamos que o monstro é o que combina o impossível com o proibido” (FOUCAULT, 2001, p. 70). A problemática do monstro como noção jurídica, do direito romano, distinguia duas categorias: uma que envolvia a deformidade e a enfermidade; outra relativa ao defeito e ao monstro propriamente dito.

O monstro, na tradição jurídica e científica, é o misto de duas espécies, o misto de dois indivíduos, misto de dois sexos (hermafrodita, por exemplo), misto de vida e morte, misto de duas formas, enfim, é a transgressão dos limites, transgressão das leis. O monstro é o problema, pois interroga tanto o sistema jurídico como o médico, sendo também o elemento essencial, em torno do qual as instâncias do poder e os campos do saber se

inquieta e se reorganizam. Só há “monstruosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso” (FOUCAULT, 2001, p. 72).

Especialmente entre os séculos XVIII e XIX, quando os mecanismos de controle e vigilância passaram a substituir os rituais de suplício dos criminosos; e com o advento da psiquiatria, assistimos ao surgimento de outra coisa, a saber, “o tema de uma natureza monstruosa da criminalidade, de uma monstruosidade que tem seus efeitos no campo da conduta, no campo da criminalidade, e não no campo da natureza mesma” (FOUCAULT, 2001, p. 93). Assim, os traços de monstruosidade passarão a ser evidenciados pelo viés do instinto e não mais pelas aberrações anatômicas. A psiquiatria se apresenta nesse momento como o saber que tenta proteger a sociedade contra os perigos do anormal, sendo que aparece a figura do monstro moral, gerando uma espécie de monstruosidade das condutas cotidianas.

A partir do século XIX, sistematicamente suspeita-se de qualquer monstruosidade no fundo de qualquer criminalidade. Assim, “todo criminoso poderia muito bem ser, afinal de contas, um monstro, do mesmo modo que outrora o monstro tinha uma boa probabilidade de ser criminoso” (FOUCAULT, 2001, p. 101). Nesse sentido, o poder de punir os crimes passou a ter necessidade de se referir à natureza do criminoso.

O século XVIII inventou toda uma série de tecnologias científicas e industriais, definiu e teorizou formas políticas de governo, bem como aperfeiçoou aparelhos de Estado e as instituições que são ligadas a tais aparelhos. Foi elaborada uma nova economia dos mecanismos de poder, ou seja, um conjunto de procedimentos que permitem ampliar os efeitos do poder com diminuição de custo desse exercício, e com integração desse poder aos mecanismos de produção. Desse modo, o poder passa a ser exercido através de mecanismos permanentes de controle e vigilância. Instauram-se novas formas de disciplinar o corpo, a saúde, o comportamento e as aptidões. Criam-se exames psiquiátricos que se difundem como instância de controle do anormal, de demarcação do normal e do anormal, bem como do curável, do adaptável e do incorrigível.

Todos esses processos originaram o indivíduo a ser corrigido, como uma nova figura do anormal, pois dão visibilidade ao problema dos que escapam da normatividade, dos que não poderiam ser corrigidos para atuação naquilo que começa a se constituir como sociedades industrializadas. “A partir do problema localizado, jurídico-médico do monstro, uma espécie de explosão se dá em torno, a partir da noção de instinto [...] abre-

se à psiquiatria esse domínio de controle, análise, intervenção que podemos chamar de o anormal” (FOUCAULT, 2001, p. 211).

O contexto do indivíduo a ser corrigido é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia, ou com as instituições que a apoiam. “O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc.” (FOUCAULT, 2001, p. 72). O indivíduo a ser corrigido é uma figura frequente, que, pela sua proximidade com a regra, é difícil determiná-lo. É possível reconhecê-lo por uma espécie de evidência familiar, mas é reconhecê-lo sem que se tenham provas. No entanto, não se tem provas a dar para uma demonstração de que o indivíduo é incorrigível.

Por conseguinte, o indivíduo a ser corrigido é incorrigível, na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e de educação em que se tentou corrigi-lo; portanto, demanda intervenções específicas em torno de si, de reeducação e sobrecorreção das técnicas já citadas. É exatamente nesse eixo da corrigibilidade incorrigível que se encontra o anormal. “Monstro empalidecido e banalizado, o anormal, o incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção” (FOUCAULT, 2001, p. 73). Estas novas tecnologias de reeducação e sobrecorreção demandaram todo um conjunto de técnicas, saberes e instituições com ênfase corretiva, um conjunto de conceitos e categorias ordenados para facilitar as correções que funcionam como “suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX” (*idem*).

Quanto ao masturbador (onanismo), seu contexto de aparecimento é a família; ainda mais estreito que a família, sua referência é o quarto, a cama, o corpo; “são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos e irmãs; é o médico – toda uma espécie de microcélula em torno do indivíduo e do seu corpo” (FOUCAULT, 2001, p. 74).

No século XIX, há uma perseguição física da infância e da masturbação, e que se constituiu numa espécie de interferência e de continuidade da medicina doente. A medicina e a sexualidade são postas em contato por intermédio da família, que recebe dos médicos, aceitando e aplicando medicações, se necessário. A medicina, anteriormente, somente se ocupava da sexualidade de maneira distante e indireta. Esse movimento faz nascer na família um procedimento perpétuo de medicina sexual, uma medicalização cada vez mais acentuada, que introduz, no espaço familiar, as técnicas, as formas de

intervenção da medicina. Resumindo, um movimento de intercâmbio que faz a medicina funcionar como meio de controle ético, corporal, sexual na moral familiar.

A medicalização funcionará como uma forma de controle e de racionalidade, que é pedida ao saber e ao poder médicos para o problema da sexualidade e autoerotismo infantil e adolescente. “Todo o discurso ambíguo e proliferante do pecado se reduzem à proclamação e ao diagnóstico de um perigo físico e a todas as precauções materiais para conjurá-lo” (FOUCAULT, 2001, p. 79). O masturbador, ou a universalidade do desvio sexual, adquiriu uma importância cada vez maior, e que encobrirá todas as outras figuras, pois ela é que deterá o essencial dos problemas que se relacionam com a anomalia. Portanto, vê-se crescer nos colégios, oficinas, exército, escolas, todo um disciplinamento do corpo – corpo útil. Aperfeiçoam-se procedimentos de vigilância, de controle, de distribuição no espaço. “Temos todo um investimento do corpo por mecânicas de poder que procuram torná-lo ao mesmo tempo dócil e útil” (*ibidem*, p. 244).

As três figuras – o monstro, o incorrigível e o onanista – representam princípios de explicação da anormalidade, dado que ostentam um corpo em desalinho com um estado desejável por uma sociedade normalizadora. Esses sujeitos subvertem a ordem natural, divina, jurídica e institucional, bem como expõem a irresponsabilidade da família, que não foi capaz de corrigir o incorrigível. Os estados de anormalidade, quando verificados, serão amparados em nome da defesa da sociedade, da ordem jurídica, institucional e moral.

Entender a normalidade ou anormalidade pressupõe entendimento do que seja a norma. O que permite controlar simultaneamente “a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a norma. A norma é que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302). A norma “não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2001, p. 62). Sendo assim, “a norma não se define absolutamente como lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (*idem*).

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo considerado ótimo construído em função de determinado resultado; sendo que a operação de normalização disciplinar consistirá em procurar por sujeitos, atos, gestos que estejam em conformidade com esse modelo; assim, normal será quem for capaz de se adequar a

essa norma; e anormal quem não for capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar, não é o normal nem o anormal: é a norma. Dito de outro modo, há um caráter prescritivo da norma, sendo em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis.

O anormal é o sujeito que não se enquadra na norma, aquele que subverte a ordem, não educável, não disciplinável, resistente à penalidade, incurável, incorrigível, o estranho incurável; são esses os indivíduos a serem corrigidos (os anormais). É necessário estudar o aparecimento das diferentes instituições de correção e das categorias de indivíduos que a ela se destinam. Trata-se do nascimento técnico-institucional que atende cegos, surdos, pessoas com deficiência intelectuais e/ou físicas, ou seja, as instituições que estão na gênese, tanto da categoria deficiente como da Educação Especial. “É para o indivíduo perigoso, isto é, nem exatamente doente nem propriamente criminoso, que esse conjunto institucional está voltado” (FOUCAULT, 2001, p. 43).

No livro “Vigiar e punir”, Foucault (2011b) concentra-se nas transformações das tecnologias disciplinares, baseando-se no nascimento da prisão e da vigilância normalizadora, como parte de uma transformação mais ampla do poder geral. Destaca a interação entre a tecnologia disciplinar e as Ciências Humanas, e indica a formação das sociedades disciplinares. Ainda que a prisão seja a principal instituição a ser estudada, há várias outras instituições (hospitais, exército, fábrica, escola) que compõem o conjunto de práticas que objetivam disciplinar os sujeitos, e que, para efetivação dessas práticas, criaram normatizações.

A revolução burguesa do século XIX trouxe a invenção de uma nova tecnologia de poder que possibilita um controle do corpo e de suas partes. A disciplina, ou poder disciplinar, é um tipo específico de poder que consiste “em métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2018, p. 21). A disciplina analisa, decompõem os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações. A disciplina classifica os elementos identificados através de objetivos específicos – perguntando-se: “quais as crianças mais aptas para obter os melhores resultados”; a disciplina estabelece as melhores sequências de “como distribuir as crianças em hierarquias e dentro de classificações”; a disciplina estabelece os “procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente” (*ibidem*, p. 74-75).

A disciplina implica uma vigilância constante dos indivíduos. Veicula um discurso que não pode ser o do direito, mas o da regra natural, ou seja, da norma e da normalização. É uma técnica que trabalha o corpo dos sujeitos, produz seu comportamento, ou seja, fabrica o sujeito “necessário” à manutenção e funcionamento da sociedade capitalista. “A disciplina é um controle do tempo”. Assim, estabelece uma “sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir com o máximo de rapidez e o máximo de eficácia” (FOUCAULT, 2008, p. 22).

O corpo está diretamente mergulhado num campo político, sendo que as relações de poder têm alcance imediato sobre ele. “O investimento político no corpo está ligado, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação” (FOUCAULT, 1987, p. 28).

A constituição do poder como força de trabalho só é possível por meio de um sistema de sujeição, pois a necessidade também é um controle político minuciosamente utilizado e organizado. Para que o corpo se torne uma força útil, deve ser ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso, sendo que essa sujeição pode ser sutil, não fazer uso da violência, do terror, e continuar sendo de ordem física. Ou seja, pode haver um saber do corpo que não se refere somente à ciência do seu funcionamento e sim, ao “controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Percebe-se a norma em sua forma disciplinar e em sua forma seguracional, ou seja, no nível do biopoder; o poder também é exercido sobre o corpo, porém no corpo molar da população, ou seja, centrada no corpo-espécie. A dimensão desse corpo-espécie caracteriza o biopoder; trata-se de controlar a população. É um processo de intervenção e controle regulador, um poder que se ocupa em otimizar um estado de vida e se configura como uma biopolítica da população.

O biopoder não se opõe ao poder disciplinar, ao contrário, o biopoder e o poder disciplinar são tecnologias de poder complementares. Ou seja, enquanto o poder disciplinar pretende tomar o corpo como objeto e conduzi-lo à obediência, isto é, inscrevê-lo em um espaço para realizar uma disciplinarização dos gestos e dos corpos; o biopoder e a biopolítica aparecem como tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie, a combinatória dos corpos e o planejamento das populações; o que implica inscrever o homem em um âmbito biológico para se construir um saber sobre o corpo-espécie.

A tecnologia do biopoder é exercida sobre um corpo, mas um corpo coletivo, político – a população. O objetivo da tecnologia do poder disciplinar e do biopoder, com a rede de instituições e técnicas de poder, não é punir as infrações, mas corrigir as virtualidades do sujeito e controlar a periculosidade. A função do biopoder não é excluir, marginalizar o criminoso, mas incluir, fixar todos os indivíduos ao aparelho de produção, através das técnicas disciplinares e das regulamentações biopolíticas. “Como se poder ver tudo é questão de poder: dominar o poder do louco, neutralizar os poderes que de fora possam se exercer sobre eles, estabelecer um poder terapêutico e de adestramento, de ‘ortopedia’” (FOUCAULT, 2018, p. 210).

Sobre a biopolítica, destacam-se três coisas importantes, a saber: a primeira, é que esta nova tecnologia de poder não lida exatamente com a sociedade (ou corpo social) e “nem com o indivíduo-corpo e sim com um corpo múltiplo com inúmeras cabeças; lida com a população como problema político como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 292). A segunda é que, além do elemento população, o que precisa ser levado em consideração é a natureza dos fenômenos, ou seja, esses fenômenos são coletivos, somente aparecem com seus efeitos econômicos e políticos, e se tornam oportunos em relação à massa; fenômenos que devem ser considerados num limite de tempo longo. “A biopolítica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração” (*ibidem*, p. 293).

O terceiro fator importante a considerar é que, na biopolítica, os mecanismos implantados tratam de previsões, estatísticas, medições globais, estimativas. Trata-se de modificar o fenômeno, não individualmente (agindo sobre o indivíduo) e sim, intervindo nos fenômenos gerais, no que eles têm de global, como, por exemplo, baixar a mortalidade, estimular a natalidade, ampliar a expectativa de vida da população. Em suma, trata-se de mecanismos reguladores, de otimizar um estado de vida dessa população. Na biopolítica ou biopoder, não se trata de considerar o indivíduo em seus detalhes e sim, empregar mecanismos globais para se obter “estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p. 293). A biopolítica com a tecnologia do poder sobre a população exerce o poder de “fazer viver”, um poder contínuo e científico. Na biopolítica, o poder é cada vez mais “direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no ‘como’ da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobretudo nesse nível

para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências” (*ibidem*, p. 95).

Têm-se, assim, desde o final do século XVIII, duas tecnologias de poder que são sobrepostas. Uma é a técnica disciplinar centrada no corpo e que produz efeitos individualizantes, manipulando o corpo para se tornar útil e dócil ao mesmo tempo; a outra é uma tecnologia centrada na vida, procurando controlar, modificar ou compensar efeitos de eventos relacionados à população, isto é, uma tecnologia que visa à segurança do conjunto em relação às ameaças e perigos internos. Em ambos os casos, trata-se de tecnologia do corpo, porém, em um dos casos o corpo é individualizado, dotado de capacidades, e no outro, “os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto; uma tecnologia previdenciária ou regulamentadora” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

É como se o poder exercido (soberania) tivesse se tornado ineficiente para governar o corpo econômico e político de uma sociedade em vias de explosão demográfica e de industrialização. Na antiga mecânica do poder de soberania, escapavam várias coisas, tanto no nível do detalhe quanto da massa. Assim, deu-se a primeira acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual – disciplina (vigilância e treinamento); essa acomodação mais fácil de realizar. Deu-se em nível local, em formas intuitivas e âmbito limitado de instituições como escola, hospitais, oficinas, quartel. Depois, tem-se a segunda acomodação sobre os fenômenos da população; esta bem mais difícil, pois ela implicava órgãos complexos de coordenação e de centralização.

Tem-se, portanto, duas séries: “a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado. Um conjunto orgânico institucional: a organodisciplina da instituição, [...] e de outro lado, um conjunto biológico e estatal: a biorregulamentação pelo Estado” (FOUCAULT, 1999, p. 298). Não existe oposição nas maneiras como o Estado e a instituição atuam, pois as disciplinas ultrapassam o âmbito institucional e local e adquirem, com facilidade, uma dimensão estatal. Por exemplo, a polícia age tanto como aparelho de disciplina como um aparelho do estado. Os mecanismos disciplinares de poder (corpo) e os mecanismos regulamentadores da população são articulados uns com os outros. Exemplo disso é a disposição espacial concebida para uma cidade, e como essa cidade opera: ela articula de certa maneira mecanismos disciplinares sobre o corpo, sobre os corpos, pelo recorte da cidade, pela localização das famílias (cada família numa casa) e dos indivíduos (cada um num cômodo).

É a normalização dos comportamentos que funciona como controle policial espontâneo, que se exerce pela própria disposição espacial das cidades. Há também mecanismos regulamentadores que se exercem sobre a população, induzindo a comportamentos de poupança, aluguel e compra de imóveis, seguro saúde, regras de higiene e outras que assegurem uma vida longa, controle de natalidade, cuidados dispensados às crianças, escolarização, dentre outros – havendo, portanto, mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores.

Em meados do século XVIII, uma nova arte de governar começa a ser formulada, caracterizando-se pela instauração de mecanismos complexos, numerosos e internos; e que pretende limitar o exercício do poder de governar do Estado – abrange o Liberalismo e o Neoliberalismo.

Para chegar ao entendimento desse poder de governar o Estado, Foucault (2008, p. 4) estudou a arte de governar, ou seja, a maneira de governar o melhor possível e a melhor maneira possível de governar; pretendendo determinar a maneira como se estabeleceu o domínio da prática do governo, seus objetos, regras, objetivos, a fim de governar da melhor maneira possível; em suma, trata-se do “estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política”. O ponto de partida é a prática governamental, concreta como ela se apresenta, como é refletida e racionalizada; para se chegar aos universais (o soberano, a soberania, o povo, os súditos, a sociedade civil) pela grade dessas práticas.

A partir de meados do século XVIII, a racionalidade que permite que a razão governamental se autolimite é a economia política. De acordo com a definição de Rousseau, a economia política é “uma espécie de reflexão geral sobre a organização, a distribuição e a limitação dos poderes numa sociedade. A economia política, a meu ver, é fundamentalmente o que possibilitou assegurar o autolimite da razão governamental” (FOUCAULT, 2008, p. 19).

O liberalismo é uma das formas da governamentalidade moderna. Faz-se necessário entendê-lo num sentido bem amplo, como uma prática em que se encontra exatamente o princípio de limitação do governo e a maneira de calcular os efeitos dessa limitação. “O liberalismo é a organização dos métodos de transação próprios para definir as limitações das práticas de governo; constituição, parlamento, opinião, imprensa, comissões, inquéritos” (FOUCAULT, 2008, p. 30). A razão liberal se estabelece com autolimitação do governo a partir de uma naturalidade e de práticas próprias do governo; naturalidade econômica.

Essa naturalidade econômica ocorre nas riquezas, como meios de pagamento que se multiplicam, escasseiam, estagnam ou circulam; e nos bens, na medida em que são produções, que são úteis e utilizados e trocados entre parceiros econômicos. Também se refere aos indivíduos, não como “súditos obedientes ou indóceis, mas na medida em que eles próprios estão ligados a esta naturalidade econômica, em que sua quantidade, sua longevidade, sua saúde, sua maneira de comportar se encontram em relações complexas e entrelaçadas com esses processos econômicos” (FOUCAULT, 2008, p. 32). Com a emergência desta economia política e o princípio limitativo na própria prática do governo, os sujeitos de direito sobre os quais se exerce a soberania política aparecem como uma população a ser administrada pelo governo. Encontra-se aí o ponto de partida de uma organização da biopolítica – sendo isso apenas uma parte de algo mais amplo, a razão governamental.

No liberalismo, a importância da teoria econômica edificada no discurso dos economistas se encontra no fato de que esta teoria econômica indica uma coisa que será fundamental: “que o mercado deve ser revelador de algo que é como uma verdade” (FOUCAULT, 2008, p. 44). Na prática governamental e na reflexão dessa prática, os preços, na medida em que são conformes aos mecanismos naturais do mercado, vão constituir um padrão de verdade; o que vai possibilitar discernir, entre as práticas governamentais, as corretas e as incorretas. Portanto, o mercado fará com que um bom governo não seja simplesmente aquele que funcione com base na justiça, ou que seja somente um governo justo. “O mercado é que vai fazer que o governo [...] funcione com base na verdade [...]. O mercado deve dizer a verdade em relação à prática governamental”. O mercado terá um “papel de verificação [...] vai comandar, [...] os mecanismos jurisdicionais ou a ausência de mecanismos jurisdicionais sobre os quais deverá se articular” (*ibidem*, p. 45).

O liberalismo é consumidor de liberdade, na medida em que somente funciona se existir efetivamente certos tipos de liberdade como: liberdade de mercado, liberdade de discussão, liberdade do direito de propriedade, dentre outras. Portanto, essa nova arte de governar, o liberalismo, consome liberdade, é obrigada a produzi-la e organizá-la; o liberalismo será o gestor da liberdade. No entanto, “é necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças, etc.” (FOUCAULT, 2008, p. 87).

Um exemplo é a liberdade do mercado de trabalho, que, para existir, depende da existência de trabalhadores em abundância, com qualificação e competência, e que sejam

desarmados politicamente, para não fazerem pressão sobre esse mercado de trabalho. Têm-se, nesse exemplo, um estímulo à formulação de legislações e intervenções governamentais que serão a garantia da produção da liberdade necessária para se governar. Portanto, “liberdade no regime do liberalismo não é um dado, a liberdade não é uma região já pronta que se tenha de respeitar [...] a liberdade é algo que se fabrica a cada instante” (FOUCAULT, 2008, p. 88). O liberalismo se propõe a fabricar a liberdade continuamente, suscitá-la, mesmo com todos os problemas de custo acarretados por essa fabricação.

O princípio de cálculo de fabricação dessa liberdade é o que Foucault (2008, p. 90-91) chamou de segurança e se “insere num mecanismo em que terá, a cada instante, de arbitrar a liberdade e a segurança dos indivíduos em torno da noção de perigo”, ou seja, “consiste em zelar para que a mecânica dos interesses não provoque perigo nem para os indivíduos nem para a coletividade”. Isso implica que a liberdade dos trabalhadores não pode representar um perigo para a produção e a empresa; as doenças, velhice, acidentes e demais ocorrências na vida cotidiana, não podem constituir ameaça e perigo nem para os indivíduos e nem para a sociedade. A liberdade e a segurança são os elementos que vão animar internamente o que ele chamou de “economia de poder própria do liberalismo” (*idem*).

O liberalismo é uma arte de governar que manipula os interesses; no entanto, para essa manipulação, deve ao mesmo tempo ser gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança e liberdade, que devem garantir que indivíduos e coletividade fiquem o menos possível expostos a perigos. Essa situação acarreta consequências, sendo uma delas o lema do liberalismo – “viver perigosamente”. Uma das principais implicações do liberalismo consiste em que os indivíduos são constantemente condicionados a experimentar sua vida como portadores do perigo, sendo este representado pelo medo da degeneração do indivíduo, da espécie humana; eis a razão das campanhas relativas a doença, higiene, sexualidade. Outra consequência do liberalismo refere-se à extensão dos procedimentos de controle, coerção e pressão que constituem a contrapartida das liberdades.

As crises do liberalismo surgem relacionadas às crises econômicas do capitalismo, mas também ocorrem com defasagem cronológica em relação a elas. Seja o que for que tenha gerado as crises, elas se manifestam e provocam rearranjos. Assim, não se pode presumir que as mudanças decorrem diretamente do capitalismo; é o dispositivo geral da governamentalidade que entra em crise, o que exige novos modos de governar. Trata-se

da “crise do dispositivo geral da governamentalidade, isto é, a maneira como se governa a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2008, p. 95; 258). O problema do liberalismo do século XVIII e início do século XIX era “demarcar entre as ações que deveriam ser executadas e as ações que não deveriam ser executadas, entre as áreas em que se podia intervir e as áreas [em] que não se podia intervir” (*ibidem*, p. 184).

Quanto ao neoliberalismo, pode ser pensado através das tendências alemã e norte-americana. Houve três principais elementos no contexto de seu desenvolvimento: a política Keynesiana, os pactos sociais de guerra e o crescimento da administração federal através de programas sociais e econômicos; programas que o neoliberalismo usou como apoio, ou aos quais fez oposição, para desenvolver o pensamento neoliberal. Tanto na tendência alemã como na norte-americana, o problema do neoliberalismo consiste em “saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (FOUCAULT, 2008, p. 181).

Para os neoliberais, a análise econômica consiste no estudo da natureza e das consequências do que chamam de “opções substituíveis”, que significa a análise do modo como:

são alocados os recursos raros para fins que são concorrentes, isto é, para fins que são alternativos, que não podem se superpor uns aos outros. [...] Em outras palavras, têm-se recursos raros, têm-se, para a utilização eventual desses recursos raros, fins entre os quais é preciso optar; assim, a análise econômica teve como referência a maneira como os indivíduos fazem a destinação desses recursos raros para fins que são alternativos (FOUCAULT, 2008, p. 306).

A economia não visa mais a análise histórica do processo e sim, a análise da racionalidade interna, a programação estratégica da atividade do indivíduo. Ou seja, a análise visa a saber qual foi o cálculo que se fez, diante de determinados recursos raros, que levou os indivíduos, ou um indivíduo, a atribuí-los a determinado fim e não a outro qualquer. A economia “tem por tarefa a análise de um comportamento humano e da racionalidade interna desse comportamento humano” (FOUCAULT, 2008, p. 307).

Nesse contexto, é preciso questionar o que quer dizer inserir o trabalho na análise econômica; onde o trabalho se localiza entre o capital e a produção. O problema fundamental que se estabelece, a partir do momento em que se pretende inserir análise do trabalho em termos econômicos, é como o indivíduo utilizará os seus recursos. “Será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha. O que é trabalhar, para quem

trabalha, e a que sistema de opção, a que sistema de racionalidade essa atividade de trabalho obedece” (FOUCAULT, 2008, p. 307).

Com isso, projetando o princípio da racionalidade estratégica sobre a atividade de trabalho, será possível ver em que, e como, as qualidades de trabalho podem ter um efeito de tipo econômico. Portanto, é preciso adotar o ponto de vista do trabalhador, e fazer que o trabalhador, na análise econômica, pela primeira vez, “não seja um objeto de oferta e procura na forma de força, mas um sujeito econômico ativo” (FOUCAULT, 2008, p. 307).

Sob o ponto de vista do trabalhador, o trabalho não é o preço de venda da sua força de trabalho e sim, sua renda; entendendo-se por renda o produto ou o rendimento de um capital; e o capital é tudo que pode ser, de uma maneira ou de outra, um crédito de renda futura. Assim, admite-se que o salário é uma renda, portanto, o salário é uma renda do capital. O capital de que o salário é renda representa o conjunto de todos os “fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário, de sorte que, visto do lado do trabalhador, o trabalho não é uma mercadoria reduzida por abstração à força de trabalho e ao tempo [durante] o qual ela é utilizada” (FOUCAULT, 2008, p. 308). Desse modo, em termos econômicos e do ponto de vista do trabalhador, o trabalho comporta um capital, sendo este uma aptidão, uma competência, “uma máquina”.

A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, todos esses elementos não podem ser separados do indivíduo competente e que pode fazer essa coisa. Assim, fala-se que o trabalhador é uma máquina, indissociável do próprio trabalhador; mas, “uma máquina entendida no sentido positivo em que se podem produzir fluxos de renda, e não renda, porque a máquina constituída pela competência do trabalhador não é de certo modo, vendida casualmente no mercado de trabalho por certo salário” (FOUCAULT, 2008, p. 309). Essa máquina (trabalhador) tem sua duração de vida, de utilidade, de envelhecimento e sua obsolescência. Essa máquina vai, ao longo do tempo, ser remunerada por série de salários; quando a máquina começa a ser utilizada, os salários são relativamente baixos, posteriormente aumentam, e diminuem novamente no seu envelhecimento. “É uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo” (*ibidem*, p. 310).

O neoliberalismo proclama o *homo oeconomicus*, mas aqui o *homo oeconomicus* é entendido como um empresário, um empresário de si mesmo. Em todas as análises

realizadas pelos neoliberais, o objeto é sempre o *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, ou seja, o homem é ele mesmo seu capital, seu produtor, sendo para si mesmo o crédito de sua renda. Ele é o homem que, ao mesmo tempo em que consome, produz sua própria satisfação. Assim, o homem é “consumidor, por um lado, mas é produtor e, na medida em que é produtor de um lado é consumidor de outro” (FOUCAULT, 2008, p. 310). Logo, tem-se a ideia de que o salário não é mais que a remuneração e a renda atribuída a certo capital, sendo esse capital chamado de capital humano, na “medida em que a competência-máquina de que ele é renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador” (*ibidem*, p. 311-312).

No entanto, considerar o sujeito como *homo oeconomicus* não significa que o sujeito seja *homo oeconomicus* por inteiro, ou seja, não implica que todo comportamento do sujeito seja econômico, e sim, que a grade de entendimento para o comportamento do indivíduo será essa. Significa também dizer que o indivíduo vai se tornar “governamentalizável, que só vai poder agir sobre ele na medida em que, e [...] ele é *homo oeconomicus*. [...] regulação do poder sobre o indivíduo, vai ser essa espécie de grade do *homo oeconomicus*” (FOUCAULT, 2008, p. 346).

Segundo a análise dos neoliberais, constituir o capital humano é formar espécies de competência-máquina que produzirão renda. Portanto, é fazer o que se chama de “investimentos educacionais”. Para os neoliberais, esses investimentos educacionais não são somente a instrução propriamente ou a formação profissional. Os investimentos educacionais que entram na constituição do capital humano são mais amplos e mais numerosos que o aprendizado escolar ou o aprendizado profissional. A competência-máquina será constituída pelo tempo de afeto consagrado pelos pais aos seus filhos, pelo nível de cultura dos pais, pelos estímulos culturais recebidos pelas crianças, os cuidados médicos e questões de saúde relacionadas aos indivíduos; esses fatores devem ser analisados em termos de investimento capaz de constituir um capital humano. Os cuidados de proteção da saúde do indivíduo, os problemas de higiene pública podem ser pensados como fatores que podem ou não melhorar o capital humano.

Entre os elementos constitutivos do capital humano pode-se inserir a mobilidade (capacidade de um indivíduo se deslocar), em particular a migração, que gera um custo material e psicológico de adaptação em seu novo meio. Ao mesmo tempo, essa migração consiste em um investimento que visa, na maioria das vezes, uma melhoria da remuneração. Portanto, o imigrante é um investidor, um empresário de si, que faz despesas de investimento para obter uma melhoria de renda. Outro aspecto se refere à

inovação; descobrir coisas novas, descobrir novas formas de produtividade, fazer investimentos tecnológicos, “tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, capital humano, isto é, o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem” (FOUCAULT, 2008, p. 318).

A inovação na teoria do capital humano pode ser vista pela história da economia ocidental e do Japão, desde a década de 1930. O crescimento desses países durante os quarenta ou cinquenta últimos anos não se explica por variáveis como a terra, o capital e o trabalho, entendido como tempo de trabalho, ou seja, número de trabalhadores e número de horas; e sim, pelos elementos introduzidos como investimentos nesse capital humano. Somente isso “pode explicar o crescimento efetivo desses países” (FOUCAULT, 2008, p. 319). Assim, os princípios de uma política de crescimento não serão baseados somente nos problemas de investimento material do capital físico, do número de trabalhadores; serão centrados no investimento em capital humano. “Para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos” (*idem*). Conforme a teoria do capital humano, a produtividade do sujeito depende parcialmente das capacidades herdadas e, mais importante, das capacidades adquiridas pelos investimentos feitos. Desta forma, os salários serão proporcionais ao estoque de capital humano, em cada fase da vida, de acordo com os investimentos feitos para esse momento.

Ao ser questionado a respeito da arquitetura como organização política, tendo em vista que, no século XVIII, tudo é espacial, não somente no campo mental, mas no físico, Foucault (2008, p. 116) responde que, naquele século, a arquitetura se articula com os problemas da população, o urbanismo, a saúde e, portanto, começa a especializar-se para alcançar objetivos econômico-políticos.

Seria preciso fazer uma “história dos espaços” – que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas.

O problema dos espaços demorou para aparecer como questão histórico-política. Antes, ou se aludia ao espaço como natureza, “geografia física”, ou se aludia ao espaço como residência, expansão de um povo, fronteiras. “A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada” (FOUCAULT, 2008, p. 11).

A figura do panoptismo pode explicar o conjunto de mecanismos que se ligam a procedimentos dos quais se serve o poder. Bentham<sup>14</sup>, o idealizador do panóptico, não imaginou simplesmente uma figura arquitetural destinada a resolver um problema específico, como o da prisão, o da escola ou o problema do hospital. Bentham propôs o que os educadores, médicos, penalistas e os industriais procuravam, ou seja, uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância. O panoptismo foi utilizado em níveis inicialmente locais como escola, hospitais, prisões, para se experimentar a vigilância integral; aprendendo-se a estabelecer classificações, fazer contabilidade de dados individuais, preparar dossiês.

No entanto, como a permanente vigilância de um grupo escolar ou de doentes de um hospital se diferencia da vigilância individual, os métodos de vigilância se generalizaram; assim, os aparelhos do estado se apoiaram nessas espécies de panoptismos regionais e dispersos, significando que o poder não se localiza somente no aparelho de Estado, ou seja, o Estado não é o vetor de todos os poderes; o poder vai mais longe, é “mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder, por isso, veicula o poder” (FOUCAULT, 2008, p. 114). O panóptico “deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações de poder com a vida cotidiana dos homens” (FOUCAULT, 2011b, p. 194).

A respeito do poder exercido no modelo compreendido como panóptico, existe o custo econômico do poder – o olhar e a interiorização. O olhar vai exigir pouca despesa, sem necessitar de violência física, armas ou constrangimentos materiais. “Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo” (FOUCAULT, 2011b, p. 120). Essa inovação como forma de se exercer o poder foi muito utilizada a partir do século XVIII. O olhar, na época moderna, tem grande importância, mas não é nem de longe a única e principal instrumentação do poder colocada em prática. “Os procedimentos de poder colocados em prática nas sociedades modernas são bem mais numerosos, diversos e ricos. Seria falso

---

<sup>14</sup>“Jeremy Bentham foi filósofo, jurista e um dos últimos iluministas a propor a construção de um sistema de filosofia moral, não apenas formal e especulativa, mas com a preocupação radical de alcançar uma solução à prática exercida pela sociedade de sua época. É o idealizador do Panóptico, um mecanismo arquitetural, utilizado para o domínio da distribuição de corpos em diversificadas superfícies (prisões, manicômios, escolas, fábricas)”. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/sociedade%20disciplinar/Pan%C3%B3ptico.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

dizer que o princípio da visibilidade comanda toda a tecnologia do poder desde o século XIX” (*ibidem*, p. 110).

Ainda em relação à noção de espaço geográfico, a instauração da escola de Jules Ferry, confiando à história-geografia a tarefa de enraizamento, espírito cívico e nacionalismo, tem como efeito a constituição de uma identidade. “O indivíduo, com [...] sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, [...] movimentos, desejos, forças [...] problemas de identidade regional e sobre todos os conflitos [...] entre ela e a identidade nacional, haveria muita coisa a dizer” (FOUCAULT, 2011b, p. 115).

As tecnologias de poder (as táticas) são inventadas a partir de condições locais e urgência particulares. Elas se delineiam por partes e se articulam de maneira complexa, sendo que os mecanismos de poder mantêm suas especificidades, procurando apoiarem-se. É assim que “a articulação atual entre família, medicina, psiquiatria, [...] escola, [...] respeito das crianças, não homogeneiza estas instâncias [...], mas estabelece entre elas conexões, repercussões [...], que supõem que cada uma mantenha, até certo ponto, suas modalidades próprias” (FOUCAULT, 2011b, p. 123).

#### 4.1.1 O que depreendemos das concepções elencadas acima

A seguir, apresentamos uma síntese das questões referidas nos parágrafos anteriores, as quais são abordadas por Foucault (1979; 1995; 1999; 2001; 2008; 2011; 2012; 2013; 2018), conforme obras consultadas. Sublinhamos alguns termos que, com suas implicações e entrelaçamentos, são fundamentais para a interpretação que buscamos fazer nesta pesquisa.

Na sociedade como um todo, existem relações de poder, em que a atuação do Estado e das instituições se articulam; o poder produz discursos de verdade e é sustentado por esses discursos. No que diz respeito ao modo de governar, o Liberalismo representou uma grande mudança de paradigma, tendo por princípio limitar a atuação do Estado e atuando por meio da manipulação dos interesses. Com a evolução desse modelo para o Neoliberalismo, o princípio básico passou a ser o *homo oeconomicus*, isto é, o comportamento dos indivíduos passa a ser analisado a partir da questão econômica; surge o conceito de capital humano, e governar pressupõe investir nesse capital, visando ao indivíduo empresário de si mesmo, que seja produtivo e, assim, sirva aos interesses da sociedade capitalista.

No que diz respeito ao poder, tem-se, em dado momento, o predomínio do poder disciplinar, que utiliza técnicas de controle do corpo individual. Posteriormente, predomina o biopoder, que embute aquele poder disciplinar e o utiliza, e também vai atuar sobre o corpo, mas, agora, é o corpo coletivo, a população; constitui-se a biopolítica. O biopoder trata também de fenômenos, tanto universais quanto acidentais e, portanto, toma para si as questões de enfermidades e anomalias.

A questão da anomalia decorre de três elementos fundamentais: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora (onanismo). O indivíduo a ser corrigido é que se encontra na origem das instituições específicas para anormais. Quanto à questão do onanismo, é a partir dela que a medicina passa a se ocupar da sexualidade e torna-se um dos mecanismos de controle e intervenção na moral da família. O que está em jogo na questão da anomalia é o controle das forças do corpo, para torná-lo produtivo e submisso, como convém à sociedade capitalista.

A normalidade só pode ser entendida a partir da norma, que estabelece um modelo e o prescreve. É o modelo que demarca: quem coincide com ele é normal; quem não coincide é anormal. O poder disciplinar veicula o discurso da norma, visando a corrigir o indivíduo, para forjar o corpo produtivo e submisso, útil à sociedade capitalista. Surgem, assim, as instituições destinadas a cuidar dos anormais. Já a atuação do biopoder, dá-se por intervenção e regulamentação, com o intuito de promover a inclusão de todos no aparelho de produção.

O papel do espaço, como mecanismo econômico-político, é fundamental para a distribuição dos indivíduos nos lugares que eles podem ou devem ocupar, bem como para a limitação e o arranjo desses lugares. Nesse contexto, o olhar permanece como um dos mecanismos de controle, porém, a sociedade moderna multiplicou e aprimorou esses mecanismos.

#### **4.2 Lugares-outros: heterotopias**

Foucault (2013a) considera que a época atual talvez seja a época do espaço. No entanto, necessário se faz entender que o espaço que hoje nos inquieta em nossos sistemas não é uma inovação. Fazendo uma reconstituição da história do espaço na Idade Média, pode-se dizer, *grosso modo*, que era um conjunto hierarquizado de lugares:

“lugares sagrados e lugares profanos; lugares protegidos e lugares, ao contrário, abertos e sem defesa; [...] lugares onde as coisas se encontravam alocadas<sup>15</sup>, por terem sido deslocadas violentamente, e [...] os lugares onde [...] as coisas encontravam sua alocação e sua base naturais” (*ibidem*, p. 113).

O autor afirma que toda essa hierarquização e o entrecruzamento de lugares constituíam o que se poderia denominar de espaço medieval, espaço de localização. Esse espaço, com Galileu, abriu-se, pois o escândalo provocado por esse cientista foi ter constituído um espaço aberto, infinito, fazendo com que, de certa maneira, o espaço da Idade Média se encontrasse dissolvido. Para os homens, o problema do local ou lugar não se limita somente em saber se haverá espaço para todos no mundo. Importa saber quais relações de vizinhança, de identificação, de classificação dos elementos humanos devem ser adotadas em determinadas situações para atingir os fins pretendidos.

O espaço contemporâneo, apesar de todas as técnicas que o cercam, de toda a rede de saber que permite determiná-lo ou formalizá-lo, ainda não foi, talvez, de todo dessacralizado; “talvez, não tenhamos ainda alcançado uma dessacralização prática do espaço” (FOUCAULT, 2013a, p. 114). Dito isso, nossa vida talvez ainda seja comandada por certas oposições que não podem ser tocadas, que a instituição e a prática não se arriscam a atacar, e que “são oposições inteiramente dadas – por exemplo, entre o espaço privado e o espaço público, entre o espaço da família e o espaço social, entre o espaço cultural e o espaço útil, entre o espaço de lazeres e o espaço de trabalho” (*idem*).

Vivemos em lugares cujas descrições poderíamos fazer pelo conjunto de relações pelas quais se pode defini-los, como, por exemplo, o conjunto de relações que definem os locais de passagem, as ruas, os trens (por onde passa significativo emaranhado de relações, local através do qual se passa). Assim também é possível definir, pelo emaranhado de relações, a casa como um lugar de recolhimento, descanso. No entanto, o que nos interessa são alguns lugares que têm a propriedade de estar em relação com todos os outros lugares, mas, de um modo tal, que “suspendem, neutralizam, ou invertem o conjunto das relações que são por eles designados, refletidos ou reflexionados” (FOUCAULT, 2013a, p. 115). Esses espaços que, de alguma forma, estão ligados a todos os outros, mas que os contradizem, podem ser de dois tipos.

---

<sup>15</sup> No original, “*placées*”. Para além das várias acepções de “*place*” e seus derivados em português (“*placer*”, “*emplacement*”, optou-se por “local” e seus derivados (“alocar”, “alocação”) (FOUCAULT, 2013b).

Primeiro, as utopias, que são lugares sem lugar real. Lugares como cidades, continentes, planetas que nasceram na cabeça do homem e que não se encontram rastreados em mapas e, sim, nasceram “no interstício de suas palavras, na espessura de suas narrativas, ou ainda, no lugar sem lugar de seus sonhos, no vazio de seus corações; numa palavra, é o doce gosto das utopias” (FOUCAULT, 2013a, p. 19). No entanto, o autor acredita que há, em todas as sociedades, utopias que tem lugar real e certo; lugares utópicos possíveis de serem encontrados nos mapas e demarcados cronologicamente. É provável que qualquer grupo humano demarque, nos espaços que ocupam, lugares utópicos. Tal fato significa que não se vive num espaço neutro e, sim, vive-se por entre espaços recortados em que se encontram sombras e luzes, relevos, degraus de escadas, obstáculos; espaços de passagem, abertos, como cinemas, bares, metrô; bem como em lugares fechados, como as moradias.

Como segundo tipo de espaço, dos dois referidos, “há os que são absolutamente diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como que contraespaços” (FOUCAULT, 2013a, p. 20). O autor menciona como as crianças conhecem esses contraespaços, que são, por exemplo, os jardins, a cama dos pais, onde se pode nadar e, por conseguinte, descobre-se ali o oceano. Antes das crianças, “as sociedades adultas organizaram seus contraespaços, suas utopias situadas, esses lugares reais fora de todos os espaços” (*ibidem*, p. 20). Por exemplo, há os jardins, as prisões, os asilos e tantos outros espaços; “espaços absolutamente outros, as heterotopias”; e a ciência respectiva seria a heterotopologia (*ibidem*, p. 21).

A heterotopologia apresenta alguns princípios. O primeiro deles refere-se ao fato de que não há nenhuma sociedade que não constitua sua heterotopia ou suas heterotopias, que assumem as mais variadas formas, e não permanecem constantes. As sociedades poderiam ser classificadas “segundo as heterotopias que elas preferem, segundo as heterotopias que elas constituem” (FOUCAULT, 2013a, p. 21). Exemplo disso, pode-se citar as sociedades primitivas com seus lugares sagrados ou proibidos (ainda hoje, percebe-se a existência deles), que eram reservados aos sujeitos em “crise biológica” – casas especiais reservadas às mulheres no período das regras e outras reservadas a mulheres em trabalho de parto.

No entanto, essas heterotopias biológicas, essas heterotopias de crise vão desaparecendo e sendo “substituídas por heterotopias de desvio: significa que os lugares que a sociedade dispõe em suas margens, nas paragens vazias que as rodeiam, são antes

reservados aos indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente à média ou à norma exigida” (FOUCAULT, 2013a, p. 22). Conhece-se, portanto, as casas de repouso, as prisões, os asilos; numa sociedade a cada dia mais assoberbada, a ociosidade constitui-se um desvio; quando ligado à velhice, acaba sendo um desvio biológico, se o indivíduo não morrer logo que se aposente.

A ciência heterotopológica tem como segundo princípio o fato de que toda sociedade pode diluir ou fazer desaparecer uma heterotopia constituída ou organizar, fazer aparecer uma que ainda não existe. O cemitério, por exemplo, evidencia a heterotopia, “o cemitério é absolutamente o outro-lugar”, pois nem sempre desempenhou esse papel na sociedade Ocidental.

O cemitério, no século XVIII, localizava-se ao lado da igreja, no centro da cidade; sendo que os cadáveres, com algumas exceções, eram jogados nas valas, sem respeito ao indivíduo. Já no final desse mesmo século, passa-se a individualizar os cadáveres; estes passam a ter direito ao seu próprio caixão e à sua decomposição individual (pessoal). Porém, esses cemitérios dantes localizados no centro das cidades foram postos fora da cidade, “no seu limite, como se tratasse ao mesmo tempo de um centro e um lugar de infecção e, em certo sentido, de contágio da morte” (FOUCAULT, 2013a, p. 23). É citado também o que se chamou de “sobredeterminação da heterotopia – os cemitérios para tuberculosos” (*idem*).

A “heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013a, p. 24). Exemplos disso, pode-se citar os teatros, que, no palco, retângulo em que se desenvolve a cena, colocam em funcionamento toda uma “série de lugares estranhos” (*idem*). Já o cinema, é um espaço de duas dimensões, em que se projeta um novo espaço de três dimensões. Como mais antigo exemplo de heterotopia, têm-se os jardins, sendo estes lugares de utopias, onde as belezas do mundo aí se juntam.

O terceiro princípio refere-se ao fato de as heterotopias, frequentemente, ligarem-se a recortes do tempo; como “o cemitério é o lugar de um tempo que não ecoa mais” (FOUCAULT, 2013a, p. 25). Na nossa sociedade, há heterotopias que se acumulam ao infinito, com a ideia de perpetuar, de tudo acumular, “a ideia de constituir o arquivo geral de uma cultura, a vontade de encerrar todos os tempos em um lugar [...] de constituir um espaço de todos os tempos, como se este próprio espaço pudesse estar definitivamente fora do tempo” (*idem*). Ideia totalmente moderna e que constitui heterotopias próprias à nossa cultura, como os museus e as bibliotecas.

O quarto princípio refere-se às heterotopias ligadas ao tempo, porém heterotopias não eternitárias, mas ligadas ao modo festa – heterotopias crônicas. Como exemplo, temos os teatros e as feiras situadas às margens da cidade e que se povoam com exposições, barracos e vários outros atrativos. Tem-se também as colônias de férias, e o autor cita ainda, como heterotopias crônicas, as festas de todas as noites nas casas de tolerância; quando haviam, no passado. Tem-se também as heterotopias ligadas “à passagem, ao labor de uma regeneração [...] como os colégios e casernas que deviam fazer de crianças, adultos, de camponeses, cidadãos, e de ingênuos, espertos” (FOUCAULT, 2013a, p. 26). Hoje, tem-se as prisões.

E como quinto e último princípio, a heterotopologia propõe o fato de que as heterotopias possuem um espaço de abertura e de fechamento que as isolam dos espaços que as circundam. Em geral, entra-se em uma heterotopia obrigado, como no caso das prisões, ou quando se é submetido a ritos, a uma purificação. Esta pode ser purificação meio-religiosa e meio higiênica, mas, ambas são repletas de valores.

Existem outras heterotopias que não são fechadas ao mundo exterior, todo mundo pode entrar, entretanto, tendo entrado, percebe-se que se trata de uma ilusão, e que se entrou em parte alguma. A heterotopia constitui-se em um espaço aberto, contudo tem a propriedade de nos manter de fora. Como exemplo, cita-se que, nas casas do século XVIII, havia disposto um pequeno aposento aberto ao mundo exterior, destinado aos visitantes de passagem; qualquer um podia chegar, dormir, descansar e partir sem ser visto e nem reconhecido por ninguém. No entanto, com essa característica, o aposento que não se abria de nenhum modo para a própria casa, o indivíduo ali recebido jamais podia penetrar no interior da moradia familiar – era “uma espécie de heterotopia inteiramente exterior” (FOUCAULT, 2013a, p. 27) e que podia ser comparada à heterotopia motéis, em que a “sexualidade ilegal está ao mesmo tempo abrigada e escondida, mantida afastada sem, no entanto, deixar de estar ao ar livre” (*idem*).

Em suma, determinadas heterotopias parecem abertas, no entanto, trata-se somente de aparência; entram nelas somente os já iniciados. Têm-se a ideia de que se teve acesso ao que há de mais exposto e simples e, no entanto, de fato, se está em meio a um enigma. A este respeito, Foucault (2013a) cita a experiência de Aragon, escritor francês que, em tempos remotos, entrava nas casas de tolerância e sentia uma emoção colegial, quando atravessava o interior desse lugar; sentia uma excitabilidade; nessas casas, o desejo de compreender figuras que jamais amou, o perseguia. Se apiedava, pois a preocupação com o lado social inexistia nessas casas, de maneira que “a expressão *casa*

*de tolerância* não pode ser pronunciada seriamente” (*ibidem*, p. 28). E aí se encontra o que existe de mais essencial nas heterotopias. Elas são a contestação de todos os outros espaços e que pode ser exercida de duas maneiras: “criando uma ilusão que denuncia todo o resto da realidade como ilusão, ou ao contrário, criando outro espaço real tão perfeito quanto o nosso é desordenado, mal posto e desarranjado” (*idem*). Importante ressaltar que, nas heterotopias, existem valores imaginários agregados, que se devem ao próprio prestígio das heterotopias.

### **4.3 Como esta pesquisa se apoia em Foucault**

Pensando o tema da inclusão, em seus aspectos teóricos e práticos, consideramos pertinentes os estudos foucaultianos apresentados. Inicialmente, quanto ao conteúdo apresentado no tópico 4.1, e a partir dos termos sublinhados no subtópico 4.1.1, esboçamos, a seguir, uma indicação mínima de como eles se relacionam com esta pesquisa. A biopolítica, a serviço do Neoliberalismo, veicula um discurso de verdade sobre a inclusão, com o intuito de convencer sobre a participação plena de todos na sociedade. A categoria “todos” tem que abranger também os anormais, assim considerados aqueles que não atingem os padrões definidos pela norma, a qual existe em consonância com as metas da sociedade capitalista; a mesma sociedade que visa ao indivíduo com características ideais, o corpo mais dócil e útil para melhor servir ao aparelho de produção.

A participação plena, por sua vez, pressupõe o acesso à educação em todos os níveis, como fator de formação do capital humano; portanto, a inclusão alcança o contexto universitário. Todavia, para que a universidade seja acessível a todos, dentre tantas outras questões que podem ser levantadas, é preciso que haja condições de acessibilidade arquitetônica; caso contrário, as barreiras físicas representarão impedimentos à concretização da inclusão.

Passando ao tema das heterotopias, de que trata o tópico 4.2, mostra-se pertinente para abordar o que podemos denominar espaço UFU, tomado aqui como uma heterotopia, isto é, como sendo um desses espaços recortados da sociedade, um lugar separado que se cria, no qual se entra ou não; um lugar que possui organização própria, que o distingue de seu exterior. Pode-se dizer, ainda, que o mesmo espaço UFU recorta-se em outros distintos lugares em seu interior, não se constituindo como um mesmo único espaço acessível igualmente a toda a comunidade universitária. Nesta pesquisa, interessa-nos

especificamente os aspectos heterotópicos que dizem respeito aos estudantes com deficiência.

Diante do exposto, na próxima seção, ao analisar as condições de acessibilidade arquitetônica no *Campus* Santa Mônica da UFU, procuramos verificar como as ideias foucaultianas mencionadas podem contribuir para analisarmos as situações constatadas nesse espaço. Valendo-nos de tais ideias nesta pesquisa, buscamos compreender, por um lado, a existência de um aparato de formalizações escritas, abrangendo documentos da própria Universidade e de instâncias superiores; formalizações essas, favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência; e por outro lado, a existência de obstáculos arquitetônicos que dificultam ou impedem a participação de pessoas com deficiência na vida universitária.

Ressaltamos que, de modo geral, a eliminação desses obstáculos não envolve alta complexidade nem custos elevados, em comparação com o que se concretiza, em termos de implementações e gastos, na UFU como um todo. Em suma, com base no pensamento foucaultiano, buscamos compreender por que permanecem as barreiras arquitetônicas na Universidade Federal de Uberlândia, tendo em vista que essa instituição se apresenta sustentada por um conjunto de aparatos discursivos em sua regulamentação interna, atendendo legislação superior pertinente que a caracterizam como inclusiva.

## SEÇÃO V. CONDIÇÕES CONCRETAS DE ACESSIBILIDADE NA UFU: HETEROTOPIAS

Há outras heterotopias que, ao contrário, não são fechadas ao mundo exterior, mas constituem pura e simples abertura. Todo mundo pode entrar, mas, na verdade, uma vez que se entrou, percebe-se tratar-se de uma ilusão e que se entrou em parte alguma. A heterotopia é um livro aberto, que tem, contudo, a propriedade de nos manter de fora.

(FOUCAULT, 2013a, p. 27)

Em texto intitulado “Produção de individualidades manejáveis: um olhar sobre a escola nessa linha”, Brito (2020) exprime que, a partir dos primeiros contatos com as ideias de Foucault, teve expectativa de encontrar explicações para inúmeras situações que considerava incoerentes e, às vezes, até absurdas. Essas situações estranhas envolviam contextos bem diversificados e, pela sua constância e abrangência, tornava-se inaceitável que se tratassem de características exclusivas de determinados ambientes, pois, ainda que exigissem análises efetivas, abrangiam os “mais diversos recortes da sociedade, a começar pelos próprios microambientes de famílias” (*ibidem*, p. 1). Apropriamo-nos aqui das reflexões da autora e indicamos, como recorte da sociedade a ser abordado, o ambiente acadêmico, universitário.

Foucault (2013a) considera que o espaço em que vivemos é por si mesmo heterogêneo, e que se poderia descrevê-lo pelo feixe de relações que o definem; espaço que envolve muitos outros espaços, que são as utopias e heterotopias. Nesta pesquisa, especificamente, o que nos interessou foi adotar a perspectiva das utopias e heterotopias para, a partir do *Campus* Santa Mônica tomado como amostra, analisar a UFU como um lugar recortado da cidade de Uberlândia. Consideramos que, por este viés, pode-se inferir explicações, isto é, visualizar uma coerência própria nas aparentes incoerências que estão presentes na sociedade e, naturalmente, presentes no contexto aqui abordado.

O autor considera que existem utopias que têm lugar real e preciso, e que cada grupo humano, qualquer que seja, demarca, no espaço que ocupa, lugares utópicos. A UFU é um desses lugares demarcados, isto é, um recorte dentro do grupo humano Uberlândia, e é um lugar utópico, que provoca deslumbramento; cujo prestígio, dentre outras razões, deve-se às possibilidades de formação e desenvolvimento que oferece. Nessa instituição, famílias depositam esperanças, em relação a seus filhos, de um futuro

de conquistas, respeito, ascensão social, com melhores colocações no mercado de trabalho; tendo em vista que se trata de lugar de produção de conhecimentos, tecnologias; lugar que garante um futuro promissor, lugar de respeito às diferenças e de combate aos preconceitos. Assim, a UFU corresponde ao que Foucault (2013a) denomina utopia situada, por ser um lugar real, demarcado, mas, ao mesmo tempo, um lugar que se destaca e se distingue de seu entorno, e que é idealizado como uma forma de escapar às limitações que prevalecem em seu exterior.

Ao mesmo tempo, não há dúvida de que a UFU, essa utopia situada, é também uma heterotopia em relação à cidade de Uberlândia, por ser um recorte social da cidade, por ser uma parte desse espaço heterogêneo que constitui Uberlândia. Além disso, a UFU, sendo heterotopia e utopia situada, ainda apresenta suas heterotopias internas, esses espaços outros que permitem a presença de múltiplas representações conflitantes nesse espaço. A UFU se constitui como heterotopia e constitui suas heterotopias, que assumem as mais variadas formas, e não permanecem constantes. A UFU, recorte social da cidade de Uberlândia, poderia ser classificada “segundo as heterotopias que ela prefere, segundo as heterotopias que ela constitui” (FOUCAULT, 2013a, p. 21). Podemos citar, por exemplo, as heterotopias relacionadas ao fator prestígio, que hierarquizam áreas de conhecimento e ainda, internamente a essas áreas, definem os cursos menos e mais prestigiosos. Essas heterotopias, ainda que evidenciem esse elemento abstrato de maior ou menor valorização no imaginário social, implicam também em disputas políticas, interferem na distribuição de verbas, de espaços físicos, ou seja, em decisões concretas que afetam a dinâmica de funcionamento desses espaços.

Analisar o *Campus Santa Mônica UFU* requer olhos para ver; para perceber, nesse recorte social da cidade de Uberlândia, as heterotopias internas que se apresentam, apoiadas em fatores diversos e colocando em jogo variados interesses. Nesta pesquisa, trata-se das heterotopias relacionadas à acessibilidade, que afetam especificamente os estudantes com deficiência. O intuito é analisar como o poder “é sustentado, retroalimentado, revigorado” (BRITO, 2020, p. 2) no contexto das heterotopias em foco. Para tanto, é preciso enxergar além das superficialidades, tendo em vista que o poder, na sociedade contemporânea, pode utilizar camuflagens, desvios ou atalhos convenientes para sua maior eficácia. Sobre o poder que circula nesse espaço, interessa-nos decifrar ou interpretar “os efeitos aos quais visa, os resultados que obtém, naquilo que impede e naquilo que produz, provoca ou desencadeia” (*idem*) em relação aos estudantes com deficiência. As heterotopias no interior da UFU são espaços outros, distintos, que

impedem esse contexto acadêmico de ser um mesmo único espaço acessível igualmente a toda a comunidade universitária. Interessa-nos abordar, dentre as heterotopias internas que vão se constituindo no espaço UFU, aquelas que afetam de modo específico os estudantes com deficiência; mesmo sabendo que esse grupo de estudantes não deixa de ser afetado por outras heterotopias, além das que lhes dizem respeito especificamente.

A fim de apresentar, nesta pesquisa, uma visualização das condições concretas de acessibilidade, as quais contribuem para a constituição de heterotopias diretamente relacionadas aos estudantes com deficiência, reunimos 29 figuras que contêm indícios referentes a essas condições. Uma parte dessas figuras, utilizamos como suporte às análises, que organizamos em três tópicos. São estes os tópicos: Acesso ao *campus* pela entrada principal – uma utopia situada. Alguns recortes do *campus* – heterotopias internas (este subdividido em regiões de passagem e regiões de parada transitória); sala de aula – heterotopia no mais alto grau. Além das 17 figuras usadas como suporte às análises, apresentamos outras 12 figuras no apêndice, com o intuito de apontar um pouco mais das inadequações arquitetônicas existentes no *campus*.

### 5.1 Acesso ao *campus* pela entrada principal: uma utopia situada

**Figura 1.** Entrada principal

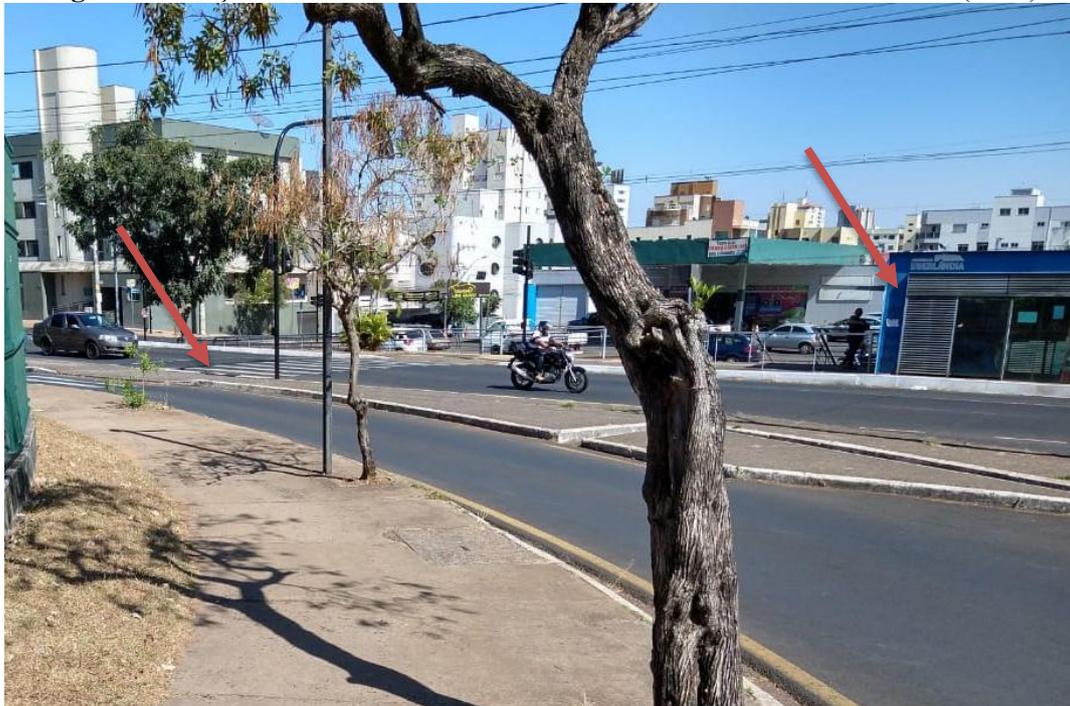


Fonte: Moana Marques (2020).

A Figura 1 mostra a entrada principal do *Campus* Santa Mônica, localizada na Av. João Naves de Ávila. Por essa passagem, pode-se entrar bem como sair, conduzindo

veículo (carro, bicicleta, moto) ou como passageiro em veículos conduzidos por terceiros (taxi, transporte por aplicativo, carona). Também passam pedestres, incluindo os usuários de transporte coletivo, que desembarcam/embarcam na estação em frente.

**Figura 2.** Estação de ônibus em frente à Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 2 mostra a estação de ônibus denominada Estação UFU, localizada em frente à entrada principal do *Campus* Santa Mônica. Em dias letivos, essa estação tem um fluxo grande, composto por estudantes, servidores(as) e demais pessoas que acessam o *campus*, por diversas necessidades ou interesses.

**Figura 3.** Ponto de ônibus desativado



Fonte: Moana Marques (2020).

A Figura 3 apresenta o antigo ponto de ônibus, que se localiza entre a entrada do *campus* e a atual estação, e que era usado para embarque/desembarque no sentido bairro-centro dessa linha; para o sentido inverso, a parada de ônibus ocorria do outro lado dessa avenida de mão dupla. Esses pontos foram desativados quando passou a funcionar o Sistema Integrado de Trânsito (SIT), tendo em vista que essa linha foi uma das que passaram a contar com estações.

**Figura 4.** Pessoa com Deficiência (PcD) diante do mapa do *Campus Santa Mônica*



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 4 mostra o mapa das dependências do *Campus Santa Mônica* da UFU, instalado na calçada central da entrada principal. Observa-se uma pessoa, em cadeira de rodas, tentando achar uma localização no mapa. Pode-se observar os seguintes aspectos inadequados<sup>16</sup>:

- Nessa calçada, não há piso podotátil nem destaque de cor no piso, para orientação de pessoas com deficiência visual e baixa visão.
- O mapa pode constituir-se um obstáculo para pessoas com deficiência visual, por não existir piso alerta ao redor do mesmo.
- O mapa, devido à altura em que se encontra, e ao tamanho das letras, é inacessível para pessoa com deficiência, usuária de cadeira de rodas.
- O mapa não tem opção que possibilite seu uso por pessoa com deficiência visual.

<sup>16</sup> O posicionamento nas avaliações das figuras de adequado e inadequado foram realizados tomando como referência as normas da ABNT relacionadas ao desenho universal.

**Figura 5.** PcD adentrando ao *campus* em cadeira de rodas



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

Na Figura 5, pode-se ver uma pessoa que acaba de passar pelo portão em cadeira de rodas. Inserimos duas setas em cores diferentes, para indicar a presença de dois elementos: piso alerta na cor azul (seta vermelha) e um poste à frente (seta laranja). Apontamos alguns elementos ou aspectos inadequados:

- Não há contraste de cor no piso da calçada. Essa falta dificulta a circulação de pessoas com baixa visão.
- Ausência de piso podotátil ao longo da calçada em que se localiza o portão. Essa ausência impede que pessoas cegas tenham autonomia para o deslocamento e a orientação espacial.
- O poste (vide seta laranja), que é um obstáculo no trajeto, não está sinalizado com piso tátil de alerta.

Começamos nossas análises por essas figuras que se referem ao acesso ao *campus* pela entrada principal. Dentre as entradas do *Campus* Santa Mônica, esta é a que apresenta maior fluxo de pessoas, contando com acessos específicos para pedestres e para veículos, este último possuindo faixas separadas para entrada e saída. A construção arquitetônica, que pode ser percebida mesmo a certa distância, destaca-se pela imponência e grandiosidade do espaço construído, rodeado por uma estrutura de jardinagem.

Em frente ao portão de entrada, esse ponto de ônibus desativado oferece um espaço parcialmente coberto e com alguns bancos instalados e, assim, mostra-se

conveniente para o embarque e desembarque de passageiros que utilizam as mais variadas modalidades de transporte: veículos particulares transportando familiares, serviço de taxi, transporte especial de estudantes, dentre outras opções – quando os veículos não vão entrar no *campus*. Para o usuário do transporte coletivo, conforme mencionado acima, passou a funcionar uma estação em frente a essa entrada do *campus*, na parte central da avenida, para embarque/desembarque nos dois sentidos. O trajeto entre a estação e a entrada conta com faixa de pedestres, semáforo com temporizador e rebaixamento de calçadas.

Pelo que foi descrito até aqui, podemos notar que a entrada principal do *Campus* Santa Mônica apresenta elementos suficientes para causar uma boa impressão para quem observa, podendo gerar grandes expectativas sobre oferecimento de condições adequadas de acessibilidade na UFU, ou, pelo menos, nesse *campus*. Nesse mesmo sentido, ao trafegar em veículo pelo interior do *campus*, pode-se constatar que existem vários espaços de estacionamento, abrangendo grande número de vagas, parte delas reservadas para PcD, permitindo que condutores(as) com deficiência estacionem próximos às salas de aula e a outros locais aos quais pretendam ir.

Entretanto, ainda em relação à entrada principal, é preciso que se atente para o mapa de localização, instalado no trajeto de acesso ao portão (Figura 4), na forma de painel. Pode-se verificar que, para uma pessoa com deficiência física, usuária de cadeira de rodas, a altura do painel e o tamanho das letras do mapa impedem que a pessoa consiga visualizar as informações. Uma pessoa com deficiência visual e/ou com baixa visão, por sua vez, pode chocar-se com esse painel e sofrer algum acidente, pois não existe piso alerta indicando o obstáculo e nem contraste de cor no piso. Além disso, para estudantes com deficiência visual, o mapa é inadequado, pois não possui grafia em Braille nem cores contrastantes. Com base nas figuras apresentadas, podemos constatar ainda outros elementos ou aspectos inadequados, que não foram citados, e que necessitam de um olhar atento e minucioso para que haja a necessária adequação.

Quando se tornam evidentes tantas inadequações relacionadas a acessibilidade, sendo este um dos princípios da inclusão; e tendo em vista tratar-se de uma instituição que declara pautar-se pelos princípios inclusivos, é pertinente levantar suspeitas sobre o que se convencionou chamar de inclusão; analisar se existe compromisso, ou mesmo interesse, em relação à inclusão, ou se as providências abalizadas como adequadas ao paradigma inclusivo visam meramente a responder, tanto quanto for inevitável, às cobranças do imperativo da inclusão. Em outras palavras, há razões para suspeitar que a

postura de instituição que se pauta por princípios inclusivos se limita, por um lado, ao acatamento de imposições legais, com o intuito de evitar sanções e, por outro, à ostentação de uma imagem socialmente aceitável, politicamente correta.

Assim, por trás de uma imagem de instituição acessível, elaborada de muitas maneiras, a começar por diversos aspectos positivos presentes na entrada principal desse *campus*, é possível perceber que se trata de uma utopia situada, no que tange à acessibilidade, que afeta especificamente os estudantes com deficiência. Foucault (2013a, p. 27) menciona que, nas casas do século XVIII na América do Sul, havia um pequeno aposento diretamente aberto ao mundo exterior e que se destinava aos visitantes de passagem; nele, qualquer um poderia entrar sem ser visto nem reconhecido por ninguém; no entanto, como esse aposento ficava à parte e não se abria para a própria casa, “o indivíduo ali recebido jamais poderia penetrar no interior da própria moradia familiar”.

A essas residências com esse aposento descrito, pode-se comparar essa utopia situada UFU, porque existe uma entrada predominantemente acessível e convidativa, porém, quando se passa por ela, outros obstáculos surgem, dificultando ou impedindo que se chegue verdadeiramente aos lugares de seu interior – como veremos no decorrer das análises. Segundo Foucault (2013a), existem heterotopias que não são fechadas ao mundo exterior, mas constituem pura e simples abertura e que, quando se entra, percebe-se que se trata de uma ilusão. Considerando a UFU como uma dessas heterotopias, esse espaço heterotópico denota articulação de poder e saber, favorecendo o controle social, característico dos tempos modernos, por meio de táticas de controle disciplinar e biopolítico apontadas pelo referido autor.

A Universidade Federal de Uberlândia utiliza como lema “UFU – um bem público a serviço do Brasil”, ou seja, passa a ideia de que todos aí podem entrar e que se trata de uma instituição que se pauta por princípios inclusivos. Essas evidências construídas são de difícil contestação, pois, conforme Freitas e Silva (2019) ponderam, a inclusão inscreve-se na problematização do governo e da governamentalidade. A respeito da governamentalidade, isto é, a maneira como se “conduz a conduta dos homens”, Foucault (2008) afirma que não é mais do que uma “proposta de grade de análise do poder”. Ressalta como essa governamentalidade é válida quando se analisa “a maneira como se conduz a conduta dos loucos, dos doentes, dos delinquentes, das crianças”; e como essa governamentalidade pode valer também, no caso de se abordar, por exemplo, a gestão de um corpo social (*ibidem*, p. 258).

Surtem indícios reveladores sobre como a gestão do corpo social UFU pretende governar a conduta dos estudantes com deficiência, quando se comparam as características da entrada do *campus* com as condições de acessibilidade arquitetônica em seu interior. Constatam-se heterotopias relacionadas às condições de acessibilidade arquitetônica, que afetam diretamente esse público, e que não deixam de afetar também as demais pessoas, de outra forma, uma vez que fragilizam as condições de integração/interação ampla nesse ambiente.

Constatamos como a entrada é atrativa, e seria bom refletir se, ao invés de oferecer uma estrutura tão atraente e suntuosa, não se poderia ter gasto um pouco menos com essa fachada; e investido mais em condições reais de acessibilidade arquitetônica, que proporcionassem, aos estudantes com deficiência, condições de se locomover de maneira segura e independente em todo o *campus*, desde a entrada principal, desde o primeiro dia do semestre letivo. Tais reflexões nos levam a refletir se esse espaço heterotópico, que se propõe aberto a todos, significa para muitos a entrada em lugar nenhum; levando em conta as condições de acessibilidade que limitam, constroem, dificultam e, desta forma, criam uma “pseudoabertura”<sup>17</sup> para estudantes com deficiência. Ou seja, esses estudantes transpõem as fronteiras externas, mas, como mostraremos mais adiante, não têm acesso amplo aos lugares que compõem o interior da instituição. Ao que parece, estando fora de cogitação vetar a entrada, tendo em vista que a inclusão se tornou imperativo que não deve ser afrontado, promove-se o apagamento da presença. Assim, o estudante está lá, mas quase não é visto, porque não circula livremente; está lá, mas sua presença não é reconhecida, pois as suas necessidades (de pessoa com deficiência) não são consideradas, quando se permitem que as barreiras que restringem a sua participação na vida acadêmica continuem presentes tanto na arquitetura como também nas tomadas de decisões cotidianas.

Segundo Foucault (ano 2018), o poder se estabelece pela produção e circulação de um discurso acatado como verdade. Assim como no caso das figuras citadas pelo autor quando trata da anomalia, verifica-se que circula um discurso a respeito da pessoa com deficiência, que a expõe como indesejável, incurável e, portanto, é essa a imagem que se tem dela na sociedade. As pessoas com deficiência trazem, visivelmente, as deficiências inscritas no corpo, ou seja, ostentam um corpo em desalinho com o que se espera em uma sociedade normalizadora e, assim, perturbam, atrapalham o pretendido estado de

---

<sup>17</sup> Entre aspas, porque a palavra não existe, mas poderia existir e a escrita seria dessa forma, em palavra única.

normalidade. Desta forma, elas inquietam as instâncias de poder e os campos dos saberes para que se reorganizem, a fim de, pretensamente, restabelecerem o normal.

Muito embora os modelos sociais de deficiência tenham passado por várias reformulações e apresentem uma visão mais realista sobre os significados sociais de deficiência, a maneira como muitos enxergam as pessoas com deficiência ainda traz resquícios dos modelos estigmatizantes e preconceituosos, e cerceiam inúmeras possibilidades acadêmicas, profissionais, afetivas, dentre outras. Também verificamos a mesma dinâmica nos discursos acatados como verdade em relação à inclusão. O movimento a favor da inclusão ganha destaque na década de 1990 e, hoje, 2021, ela é considerada uma possibilidade, uma estratégia para que se alcance o ideal dos direitos individuais. Em realidade, porém, traz em si, intrincados, traços fortes dos movimentos que o antecederam, o que significa, portanto, que aparenta uma roupagem nova, mas permanece obsoleto em suas reais proposições.

Considerada uma conquista, a inclusão é vista como uma maneira de minimizar os prejuízos gerados por práticas discriminatórias e excludentes, sofridas por segmentos da população ao longo da história; destacado, neste trabalho, o segmento das pessoas com deficiência. No entanto, a noção de inclusão tem uma abrangência bem mais complexa do que é propagada; o que se tem de fato, é uma inclusão mais aparente do que real, e que funciona como estratégia do dispositivo de seguridade, para manter todos incluídos no jogo econômico. A imagem das condições de acessibilidade que a UFU passa, através dos informativos impressos, nos documentos oficiais e na estrutura arquitetônica da entrada, contribui para criar uma utopia situada, pois essas condições não se verificam, na prática, na mesma proporção em que são divulgadas. No interior dessa utopia, há a constituição de espaços outros, as heterotopias internas que guardam conflitos e se apresentam de variadas formas.

Mesmo a acessibilidade estando prevista em documentos oficiais pela UFU, em consonância com o imperativo da inclusão; mesmo existindo reserva de vagas para ingresso de pessoas com deficiência desde o ano de 2018; mesmo constando, nas matrículas, o registro dos estudantes com os respectivos tipos de deficiências; ainda assim, constatam-se condições arquitetônicas inacessíveis no *Campus* Santa Mônica, até mesmo na entrada, que ostenta alguns elementos bastante atrativos, mas tem falhas quanto à acessibilidade. Essa contradição nos leva a inferir que a instituição, ainda que esteja impossibilitada de impedir a presença desses estudantes com deficiência em seu ambiente acadêmico, na realidade, não concorda com ela; essa presença a desagradada.

No âmbito da educação, os próprios discursos de democratização do ensino, de acesso a todos, de garantia da qualidade, funcionam como reguladores da população, uma vez que o regulamento prevê que todos estejam na escola comum, sendo os sujeitos posicionados em diferentes classificações nas diferentes modalidades da educação. Desse modo, podemos dimensionar a inclusão escolar como um dispositivo do biopoder, significando uma política de regulamentação da vida e, ao mesmo tempo, uma prática de regulação da população, “composta não apenas pelos sujeitos ditos incluídos, mas por todos os alunos, seus professores, suas famílias, as instituições, os órgãos governamentais, enfim, a sociedade” (SARDAGNA, 2013, p. 45). No caso da UFU, podemos pensar as políticas educacionais, e especificamente as políticas de acessibilidade, nessa instituição, como estratégias para dirigir as condutas dos estudantes com deficiência, “como uma forma de agir sobre as possibilidades de ação dos outros” (*idem*).

Desse modo, a instituição, por um lado, divulga uma série de facilitadores para o ingresso desses estudantes com deficiência, como já citado: reserva de vagas, política de acessibilidade, auxílio acessibilidade; e por outro lado, dificulta esse acesso e a permanência, pelas barreiras arquitetônicas presentes no *campus*. Dito de outro modo, a instituição propaga uma imagem que se pauta em princípios compatíveis com o paradigma inclusivo, condições de acessibilidade, porque assim determinam os impositivos legais e, em termos concretos, divulga a entrada e permanência desses estudantes na instituição. No entanto, o número de estudantes com deficiência no *Campus* Santa Mônica representa apenas 1,8% do total de estudantes. As ações institucionais parecem contribuir para que esse grupo de estudantes não se amplie, e assim permaneça na invisibilidade e não perturbe, não atrapalhe o desenvolvimento dos mais “aptos”. E ainda, o fato de ser um público reduzido, e com menos chances de inserção no mercado de trabalho, supostamente justifica não gastar, do pouco orçamento que a instituição possui, com adequações arquitetônicas para esse público.

Em “Dois ensaios sobre o sujeito e o poder”, Foucault (2009, p. 164) diz que o poder “é um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades aonde se vêem inscrever o comportamento dos sujeitos atuantes”. Ainda de acordo com o autor, o poder incita, induz, contorna, facilita ou torna mais difícil, alarga ou limita; o poder torna mais ou menos provável; “no limite ele constrange ou impede completamente; mas ele é sempre uma maneira de agir sobre um ou sobre sujeitos atuantes, enquanto eles agem ou são susceptíveis de agir. Uma ação sobre ações” (*ibidem*,

p. 165). Apesar de equívoco, o termo conduta é o que melhor mostra as especificidades nas relações de poder, pois “o exercício de poder consiste em conduzir as condutas e a gerir a probabilidade” (*idem*).

No que diz respeito às heterotopias relacionadas à acessibilidade, que afetam especificamente os estudantes com deficiência, podemos inferir que o corpo gestor UFU demonstra manter relações de poder que tornam mais difícil, tornam menos provável a permanência, no meio acadêmico, desses estudantes. A UFU tenta dirigir a conduta desses estudantes, gerindo a probabilidade de que o público citado não permaneça, dadas as dificuldades encontradas. Com tudo isso, percebe-se a tentativa de pulverização da presença do grupo de estudantes aos quais nos referimos.

## 5.2 Alguns recortes do *campus*: heterotopias internas

### 5.2.1 Regiões de passagem

A fim de dar continuidade às nossas análises, apresentamos algumas figuras relativas a percursos no interior do *Campus* Santa Mônica, com o intuito de analisar como as condições desses percursos, ao criar barreiras para os estudantes com deficiência, criam heterotopias internas.

**Figura 6.** Trecho da via de acesso pela entrada principal



Fonte: Moana Marques (2020).

A Figura 6 retrata um trecho de trajeto que dá acesso a blocos, cantinas, restaurante universitário e centro de convivência (CC). Esse percurso é tanto para pedestres quanto para veículos. Possui faixas de sinalização para travessia de pedestres, vagas reservadas para pessoas com deficiência e idosos; vias arborizadas. Quanto à acessibilidade, verificam-se os seguintes elementos ou aspectos inadequados:

- Nesse trajeto, faltam placas, em conformidade com a NBR 9050 (ABNT, 2015), com letras grandes e contraste de cor indicativas de como chegar aos locais, para orientação espacial de pessoas com baixa visão.
- A calçada não é bem pavimentada, apresentando piso irregular em vários pontos.
- Não há faixa em cor contrastante no piso da calçada, para orientação de pessoas com baixa visão.
- A caçamba e o container estão obstruindo a passagem, o que, além de causar outros transtornos, que, para pessoas com deficiência têm um peso maior, ainda pode causar acidentes a pessoas com deficiências visuais, pois aí não existem elementos que os alertem para tais obstáculos.
- Não se verifica a presença de piso podotátil no trajeto.

**Figura 7.** Rebaixamento próximo ao Bloco J



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 7 apresenta rebaixamento de calçada próximo ao Bloco J. São observadas as seguintes inadequações quanto à acessibilidade:

- A rampa possui declividade muito acentuada, sendo imprópria para que uma pessoa em cadeira de rodas possa se deslocar de forma independente e segura.
- Não há piso alerta no início nem no final do rebaixamento da calçada.

**Figura 8.** Rebaixamento em frente ao Centro de Convivência (CC)



Fonte: Moana Marques (2020).

A Figura 8 apresenta rebaixamento de calçada em frente ao CC. Chamamos a atenção para o degrau que se formou entre o asfalto e o início da rampa, indicado pela seta vermelha. A seguir, indicamos inadequações quanto à acessibilidade:

- Rampa com declividade elevada.
- Existe um degrau, que não deveria existir, no início da rampa.

**Figura 9.** Rampa no Bloco 1U



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 9 apresenta rampa no Bloco 1 U. A inadequação que se verifica quanto à acessibilidade é que a rampa não possui piso tátil alerta no início nem no fim.

**Figura 10.** Escada externa no Bloco G



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 10 apresenta uma escada na parte externa do Bloco G. Percebe-se as seguintes inadequações:

- A escada não possui piso tátil de alerta em seu início nem em seu fim.
- Falta faixa em cor contrastante em cada degrau.

**Figura 11.** Trecho da calçada do Bloco G



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 11 apresenta uma pessoa em cadeira de rodas tentando passar na calçada entre uma árvore e um canteiro. Nessa figura, podemos perceber alguns problemas quanto à acessibilidade.

- Largura insuficiente, sem o espaço necessário para passagem, com segurança, de pessoa em cadeira de rodas.

- Pavimentação da calçada em mau estado de conservação, ao redor da árvore e do canteiro, dificultando a passagem, com segurança, de pessoas com deficiência visual.
- A calçada não possui cor contrastante para orientação de pessoas com baixa visão.
- Ao redor da árvore, não há piso alerta para orientação de pessoas cegas.

Nosso objetivo, nesta pesquisa, não é apontar tecnicamente o que precisa ser feito; uma vez que há pessoas encarregadas dessas questões, bem como existem suficientes instruções disponíveis, para que tudo seja feito da maneira correta. Todavia, não podemos deixar de perceber que, por uma questão de bom senso, faz-se necessário, no mínimo, recuar significativamente o canteiro, abrindo espaço, não apenas na largura da passagem, mas também ao redor da árvore; pois, ainda que se faça a manutenção desse calçamento, a tendência é de que volte a ficar danificado rapidamente, pelo desenvolvimento das raízes, para as quais foi reservado um espaço muito pequeno. Ressaltando, ainda, que, se a árvore for daquelas que desenvolvem muito essas raízes superficiais, nem deveria estar numa calçada, e sim num local mais apropriado.

Conforme indicado pelas figuras, percebe-se que os percursos no *campus* apresentam barreiras arquitetônicas, devido a inadequações em rebaixamentos de calçadas, em rampas, escadas; devido a obstruções nas calçadas, dentre outros elementos que prejudicam a acessibilidade. Esses pontos em trajetos correspondem ao que Foucault (2013a) tratando das heterotopias, denomina regiões de passagem, tendo em vista que não são lugares onde as pessoas pretendem permanecer, aliás, nem mesmo são lugares aonde almejam ir. Trata-se desses lugares por onde é preciso passar para chegar a outros lugares. Essas regiões de passagem dentro do *Campus* Santa Mônica, que estão exemplificadas nas figuras apresentadas, frequentemente apresentam inadequações quanto à acessibilidade. Para os transeuntes que não possuem deficiência, essas inadequações podem até passar despercebidas, por não lhes impor dificuldades. Entretanto, para os estudantes com deficiência, representam obstáculos que impedem ou dificultam o deslocamento com autonomia.

Assim, mediante essas barreiras arquitetônicas, heterotopias internas são constituídas nessas regiões de passagem, que aparentam ser abertas a todos, mas não oferecem condições para serem utilizadas igualmente por todos; tendo em vista que, para pessoas com deficiência, a passagem se torna, se não impossível, ao menos dificultada ou dependente de medidas paliativas a serem adotadas por essas pessoas. Consequentemente, os estudantes que possuem alguma dificuldade relacionada a locomoção ou

deslocamento, evitarão, sempre que puderem, utilizar essas passagens e, quando utilizarem, serão penalizados, no mínimo, com acréscimo de esforço e de tempo. Diante desses fatos, é visível que se restringem, pela via arquitetônica, as possibilidades de circulação desse grupo de estudantes pelos espaços desse meio acadêmico. Ao restringir a circulação, automaticamente, haverá uma redução da presença dos referidos estudantes no espaço total do *campus*, limitando essa presença a certo número de lugares mais inevitáveis para eles, como, por exemplo, a sala de aula. Em suma, as referidas regiões de passagem são heterotópicas, porque são recortadas do *campus* como um todo e, impondo dificuldades a alguns, regulam o grupo de frequentadores desses recortes. Além disso, por se tratar de regiões de passagem, essa regulação se refletirá na distribuição dos estudantes pelos lugares de todo o *campus*.

As heterotopias fazem parte da arte liberal de governar, que envolve, entre outros elementos, a Economia Política. Foucault (2008, p. 19) mostra que Rousseau define Economia Política como “uma espécie de reflexão geral sobre a organização, a distribuição e a limitação dos poderes numa sociedade”. A racionalidade liberal de governar busca, no poder da Economia Política, uma limitação e reorganização da economia do poder, ou seja, “o sentido de um governo que economiza seus próprios custos: um maior esforço técnico voltado para conseguir mais através de um exercício menor de força e autoridade” (SANTOS, 2015, p. 83).

Nesta pesquisa, queremos chamar a atenção para o que Foucault (2013a, p. 22) chamou de heterotopias de desvio, que “significa que os lugares que a sociedade dispõe em suas margens, nas paragens vazias que a rodeiam, são antes reservados aos indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente à média ou à norma exigida”. Nesse sentido, pensando especificamente naquelas heterotopias internas que, no *Campus* Santa Mônica são constituídas com base nas condições de acessibilidade, entre as quais se encontram as heterotopias dessas regiões de passagem, podemos inferir que, como hoje não é possível impedir a presença de estudantes com deficiência nesse ambiente, criam-se estratégias, não de impedimento, mas de condução, de estabelecimento, de maneira sutil, de lugares supostamente mais apropriados ao referido grupo de estudantes; ou, talvez, limitando a presença desses estudantes a um mínimo inevitável de lugares, como se os demais espaços não tivessem relevância. Entretanto, se são irrelevantes, por que a instituição os mantém? Ou seriam relevantes, sim, mas não para os estudantes com deficiência?

De acordo com Foucault (2001, p. 8), nossa sociedade produz discursos que têm a propriedade de determinar um poder de justiça que se refere à liberdade ou à detenção de um homem e, em alguns casos, “discursos que tem no limite um poder de vida e de morte”. O autor afirma que tal poder advém do fato de que esses “discursos funcionam na instituição judiciária como discursos de verdade porque discursos com estatuto científico”, formulados exclusivamente por pessoas qualificadas, no interior de uma instituição científica; e ironiza, ao ressaltar que são “discursos que podem matar, discursos de verdade e discursos [...] que fazem rir” (*idem*), pela maneira como essa prova de verdade é administrada na prática penal. Fica claro que, para que esses discursos produzam efeitos, não é necessário que sejam sérios, porque eles se sustentam por essas condições prévias já mencionadas. “Certas provas tem em si, efeitos de poder, valores demonstrativos, uns maiores que os outros, independentemente de sua estrutura racional própria”, em função do sujeito que as produz (*ibidem*, p. 13). Ou seja, os enunciados são privilegiados e adquirem efeitos de verdade e poder, dependendo de quem os enuncia.

Foucault (2001) analisa processos históricos que serviram de base para a organização da sociedade atual, seus discursos e efeitos de poder, destacando como foram geridas a lepra e a peste. Na Idade Média, para gerir a lepra, foram utilizados mecanismos de poder com efeitos de exclusão, partindo da divisão em dois grupos. Os leprosos, tidos como impuros, eram rejeitados, desqualificados, declarados mortos e retirados dos limites da comunidade, sendo submetidos, assim, à exclusão política, jurídica e física. Livrando-se dos indivíduos indesejáveis, a comunidade restabelecia a pretensa pureza. No século XII, esse mesmo mecanismo de poder, com efeitos de exclusão, é utilizado na perseguição aos mendigos, aos vagabundos, aos ociosos, que são repelidos para fora da cidade ou internados em hospitais. O autor considera que ainda hoje, a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, as crianças, os pobres, os desviantes, é mediante a desqualificação, rejeição, recusa, privação, ou seja, com todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão.

Entretanto, no final do século XVII e início do século XVIII, esse modelo vai perdendo força, sendo substituído por um modelo mais aprimorado e com maior aceitação, que se originou dos procedimentos adotados durante a peste, quando o território era objeto de uma análise detalhada, de um policiamento minucioso. Ao invés de excluir, trata-se de incluir, de estabelecer um lugar e definir presenças controladas, dividindo em numerosos grupos, estabelecendo diferenças mesmo entre os indivíduos doentes e entre os indivíduos sãos, e de submeter todos a observações constantes. Trata-

se da “individualização, por conseguinte divisão e subdivisão do poder, que chega a atingir o grão fino da individualidade” (FOUCAULT, 2001, p. 57), com o policiamento exaustivo da população por um poder político que abrange o indivíduo em todo seu cerne, ou seja, seu corpo, seu tempo, seu espaço, habitação, suas atividades. “A peste traz consigo o sonho político de um poder exaustivo, de um poder sem obstáculos, de um poder inteiramente transparente a seu objeto, de um poder que se exerce plenamente” (*ibidem*, p. 59).

O grande feito do século XVIII foi o modelo da lepra ter sido trocado pelo modelo da peste, este mais econômico e eficaz, num processo histórico importante, que ele denomina invenção das tecnologias positivas de poder. Passa-se assim, de uma tecnologia de poder que expulsa, bane, marginaliza e, portanto, de uma tecnologia negativa, isto é, que age para proibir, para impedir; a uma tecnologia de poder positiva, ou seja, que atua para fazer acontecer. Essa tecnologia positiva de poder deu origem aos procedimentos disciplinares na Idade Clássica, o que foi chamado de “arte de governar”, quando se pretendia o governo das crianças, o governo dos loucos, dos pobres e depois, o governo dos operários; e que perdura até hoje, com os devidos aprimoramentos e adaptações (FOUCAULT, 2001, p. 60).

Na Idade Clássica, implantou-se toda uma tecnologia que aperfeiçoou uma técnica geral de exercício de poder, técnica transferível a numerosas e diversas instituições e aparelhos. Essa técnica geral do governo dos homens comporta um dispositivo típico que é a organização disciplinar, que tem como finalidade a normalização. Foucault (2001) coloca que o processo geral de normalização social, política e técnica, que se desenvolve no século XVIII, dá origem à organização disciplinar, que se faz presente no aprimoramento e refinamento da técnica geral do governo dos homens, e que se manifesta em todas as áreas, entre elas a educação.

Podemos inferir a presença desse governmentamento na UFU, com procedimentos de vigilância, de controle e de distribuição no espaço, que se aplicam a todos. Ressaltamos, porém, que os procedimentos relacionados à acessibilidade afetam especificamente os estudantes com deficiência, embora produzam efeitos que extrapolem os limites desse grupo, por exemplo, no sentido de também privar os demais de uma interação mais ampla no meio acadêmico, tendo em vista que uma parte dos estudantes tem sua participação restringida. As heterotopias internas que se criam nessas regiões de passagem, mediante as barreiras encontradas nos percursos, ao dificultar ou impossibilitar o acesso dos estudantes com deficiência a determinados locais, funcionam como instrumento que os

mantêm restritos aos locais acessíveis, o que representa uma forma de exclusão, pois os demais estudantes têm a possibilidade de ir a todos os locais. Segundo Foucault (2008) é possível que uma técnica de um sistema disciplinar seja utilizada em outro. Assim, embora aquele sistema baseado no princípio da exclusão tenha sido substituído pelo sistema baseado nas disciplinas, a exclusão não deixou de existir totalmente, mesmo que, na atualidade, tenha que ser discreta ou camuflada, devido aos efeitos de poder dos discursos favoráveis à inclusão, que a transformaram em imperativo.

Precisamos ressaltar, ainda, que a exclusão em relação a determinados espaços é parte do sistema de governo, que se baseia nas disciplinas, e não na exclusão, mas que agrega mecanismos de exclusão. Estes precisam ser dissimulados, a fim de evitar um custo político, uma vez que já não seriam facilmente acatados, como ocorria na administração da lepra, por exemplo. Quando se limita a movimentação dos estudantes com deficiência, automaticamente se diminuem as oportunidades de interação e se reduzem as possibilidades de que esses estudantes se organizem para a defesa de seus direitos, o que torna mais fácil o governo desse grupo. Assim, as heterotopias internas que a UFU dispõe às margens de outros espaços, funcionam como estratégias para a invisibilidade dos estudantes com deficiência. Pode-se inferir que essa invisibilidade é conveniente para um governo que, dispondo das técnicas disciplinares, pauta-se pelo sistema neoliberal, que leva muito a sério a quantificação, a comparação e a hierarquização dos indivíduos, sempre com o intuito de multiplicar lucros. Ora, se o neoliberalismo pratica a seleção na totalidade da população, com base em questões até triviais, não deixaria de atuar em relação aos indivíduos com deficiência. Quanto a estes, por um lado, é essencial que tenham função no aparelho de produção, ou seja, que não sejam um peso à sociedade.

Na sociedade atual, não se cogita eliminar abertamente os indesejáveis, ou os menos lucrativos, por exemplo. Assim, considerando que tais sujeitos, como todos os demais, demandam recursos para sua sobrevivência, convém que eles produzam recursos, para não se tornarem inúteis no sistema econômico. Daí a força do discurso de inclusão. Por outro lado, a inclusão acaba provocando alguns outros efeitos não pretendidos. A realidade é que todos, com deficiência ou não, precisam produzir, mas, segundo a distribuição imposta pelo governo. Com o advento da inclusão, pessoas com deficiência tendem a pretender ocupar lugares que não lhes foram destinados pelo governo; mas, a sociedade disciplinar tem meios sutis de resolver esses problemas

de distribuição; assim é na UFU, que faz parte da sociedade regida pelas disciplinas e moldada ao pensamento neoliberal.

Quando se entra no *Campus* Santa Mônica, a primeira sensação é de quase êxtase, primeiro porque é uma instituição pública considerada de qualidade; segundo, porque respira-se um ar de pulsão de vida, de possibilidades e de realizações. No entanto, quando um estudante com deficiência circula por esse *campus*, depara-se com regiões de passagem que lhe impõem obstáculos, cerceando a sua expectativa e o seu direito de acessar todos os espaços, a fim de participar plenamente da vida acadêmica. Com a sutileza típica das táticas disciplinares, essas barreiras parecem inexistentes, exceto para os que são afetados por ela, ou, pelo menos, estão bem informados sobre questões de acessibilidade. Como se verifica nas Figuras 6 e 10, as barreiras podem ser sutis, pois a existência dos rebaixamentos passa a ideia de que é possível passar com independência e segurança, o que não se concretiza, devido às falhas já apontadas em relação a esses rebaixamentos. Eles parecem perfeitos, mas camuflam centímetros a mais, que podem dificultar, ou até impedir, a passagem com cadeira de rodas, ou mesmo provocar sérios acidentes. Para deficiências como cegueira e baixa visão, não existem indicações podotáteis que alertem para as declinações, que representam perigo de acidentes.

Foucault (2013) ressalta que no detalhe é que se encontram as meticulosidades de todas as formas de treinamento do homem, sendo aí que se encontra o poder que quer apanhá-lo. Ainda de acordo com o autor, uma observação minuciosa do detalhe e um enfoque político dessas sutilezas visa a controlar e utilizar os homens, mediante “todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados” (*ibidem*, p. 139). Da mesma forma que nos rebaixamentos de calçadas, também nos demais locais mostrados pelas figuras, e ainda em outros que não foram mostrados, existem elementos que levam a crer que essas passagens são acessíveis, porém, existem inadequações que impedem a concretização da acessibilidade. Não pretendemos examinar, aqui, todas as inadequações que foram indicadas por meio das fotos, ressaltando que se trata ainda de uma amostra, pois muitas outras barreiras existem além dessas. O que pretendemos é chamar a atenção para a frequência com que se encontram barreiras que não são facilmente percebidas, nessas supostas alternativas de acessibilidade.

Nesses detalhes dos rebaixamentos das calçadas, como em muitos outros, pode-se inferir que reside o poder que quer apanhar os estudantes com deficiência, mediante essa imposição de restrição à circulação, disfarçada por uma acessibilidade aparente,

cheia de falhas. Em realidade, infere-se que o poder quer apanhar toda a comunidade acadêmica, em dois sentidos: no sentido de provocar a ilusão de que a acessibilidade existe, de maneira a tranquilizar aqueles que se importam com essa questão; e no sentido de limitar as possibilidades de interação mais amplas no meio acadêmico. Em suma, nesse contexto acadêmico como um todo, restringe-se as possibilidades de estabelecimento de afinidades, cooperações, compartilhamentos. Essas passagens foram projetadas por pessoas que detêm um saber científico/técnico para construí-las, são responsáveis por acompanhar a obra durante sua execução e, portanto, tais ações foram consentidas pelos gestores. Assim, questionamos por qual motivo os gestores permitiram essa construção fora dos padrões das normas estabelecidas para acessibilidade. Qual a finalidade de constituição destas heterotopias internas, nessas regiões de passagem, com irregularidades criando barreiras, se existe um manual de orientação especificando exatamente como se deve fazer, e se existe uma fiscalização em edificações públicas, que proíbe o seu funcionamento com irregularidades.

Construir corretamente seria uma medida mais econômica do que construir de maneira inadequada e depois ter que refazer. Mas, na realidade, uma vez construídas, dificilmente essas passagens irregulares serão derrubadas para serem construídas novamente. A instituição é alvo de ações do MPF, mas sabe que não haverá interrupções de suas atividades por esses motivos, embora a legislação proíba o funcionamento com irregularidades. E assim, as adaptações irregulares (mal feitas) servem para manter a aparência de acessibilidade, para quem não vê esses detalhes, mas funcionam como barreiras.

De acordo com o que foi exposto acima, podemos inferir que a constituição destas heterotopias internas, essas regiões de passagem com elementos que representam barreiras, tenham por objetivo a distribuição dos corpos – a distribuição desses estudantes no espaço institucional. “A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 2014, p. 139). Segundo o autor, essa disciplina realiza, de forma mais discreta e eficiente, o “encarceramento”. Podemos dizer, então, que esse grupo de estudantes está sendo alvo desse encarceramento discreto, mediante a presença das barreiras. Ou seja, a UFU, ao permitir as barreiras nessas regiões de passagem, que constituem essas heterotopias internas, intenciona manter esses estudantes com deficiência nas margens desse ambiente; intenciona a invisibilidade desse público, que representa um desvio da normalidade e, por isso, sua presença perturba, desestabiliza a normalidade pretendida.

Essas heterotopias internas impedem, ou dificultam a circulação, pelo esforço físico que exigem, pelo tempo gasto no percurso, pela dependência de um outro para ajudar; isso tem um efeito, mesmo, de encarceramento. A esse respeito, Foucault (2014) afirma que a clausura não é constante, nem indispensável nos aparelhos disciplinares. Os espaços são trabalhados de modo mais flexível e mais delicado; parafraseando o autor, cada estudante no seu lugar; e em cada lugar um estudante. “O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir” (*ibidem*, p. 140). Assim, as heterotopias internas relacionadas à acessibilidade, com elementos que representam barreiras arquitetônicas, alocam esses estudantes com deficiência às margens, ao dificultarem ou impedirem sua circulação. Tais heterotopias restringem o convívio desses estudantes com seus pares, o que evita a proliferação de interações, ociosidades, vadiagens. O que interessa ao aparelho disciplinar é controlar as ausências e presenças, vigiar os comportamentos de cada um, mensurar os méritos. Trata-se de procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar.

### 5.2.2 Regiões abertas de parada transitória

Abordamos, neste item, dentre as heterotopias internas que se constituem no *Campus* Santa Mônica, a lanchonete do Bloco 5S e o anfiteatro do Bloco 3Q. Embora esses espaços se diferenciem quanto às suas finalidades, possuem um aspecto em comum. Pode-se dizer que a função da lanchonete é acessória nesse contexto, enquanto as atividades do anfiteatro fazem parte da formação acadêmica, seja com eventos voltados especificamente para a divulgação de conhecimento, seja com apresentações artísticas e culturais. Porém, ambos são locais onde as presenças não seguem uma regularidade preestabelecida, onde as pessoas comparecem ocasionalmente e permanecem por um intervalo de tempo. Portanto, ambos se identificam com as heterotopias a que Foucault (2013a) denomina regiões abertas de parada transitória.

#### 5.2.2.1 A lanchonete

Apresentamos duas figuras da lanchonete do Bloco 5S, com o intuito de indicar alguns aspectos dos quais iremos tratar.

**Figura 12.** Lanchonete no Bloco 5S

Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

**Figura 13.** PcD aguardando atendimento

Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

Conforme ilustram as Figuras 12 e 13, essa lanchonete apresenta problemas de acessibilidade, dentre os quais, pode-se apontar:

- Balcão de distribuição de alimentos muito alto para o alcance e a visualização de pessoa usuária de cadeira de rodas ou pessoa de baixa estatura.
- Piso escorregadio.
- Não há contraste de cor nos pisos, o que dificulta a circulação de pessoas com baixa visão.
- Ausência de piso tátil direcional.
- Ausência de piso alerta.

As lanchonetes localizadas no *campus* caracterizam-se por serem espaços abertos para prestação de serviços de alimentação à comunidade acadêmica, e podem significar

também lugares de descanso, de descontração, de recuperação de energias gastas, de convívio.

Conforme indicado acima, a lanchonete de que estamos tratando apresenta barreiras arquitetônicas, devido a inadequações como altura do balcão de atendimento, piso escorregadio, dentre outros elementos que prejudicam a acessibilidade, ou seja, representam obstáculos que impedem ou dificultam que estudantes com deficiência a frequentem. Desta forma, constitui-se em espaço heterotópico, daquela espécie que Foucault (2013a) denomina regiões abertas de parada transitória. De fato, trata-se de uma heterotopia, pois, embora seja aberta a todos, não oferece condições de acessibilidade para que realmente seja viável a sua utilização por todos, inclusive por pessoas com deficiência.

Um estudante com deficiência, além dos outros dificultadores que encontra no espaço dessa lanchonete, tem dificuldade de ser visto pelos atendentes, dificuldade em efetuar os pagamentos; enfrenta complicações para levar os alimentos comprados até uma mesa, tendo em vista que o modelo de atendimento aí adotado não prevê a entrega na mesa e, portanto, apenas por eventual gentileza espontânea se pode obter ajuda nesse sentido; como ajuda, ressalte-se, mesmo quando realizada por algum atendente, e não como política de prestação de serviço, que poderia incluir esse diferencial no atendimento a pessoas com deficiência, como uma espécie de medida de acessibilidade. Seria um recurso de acessibilidade não exatamente arquitetônico, como os que são destacados nesta pesquisa, mas que também poderia ser adotado, juntamente com as adequações arquitetônicas. Diante das dificuldades a enfrentar, o estudante com deficiência tende a sentir-se desestimulado e a optar, nos intervalos, pela permanência na sala de aula, ficando prejudicado, não apenas quanto à alimentação regular, mas também no que diz respeito às oportunidades de socialização, descontração e, no mínimo, oportunidade de retirar-se da sala de aula para espairecer e renovar as energias.

Assim como em outras heterotopias internas que podem ser encontradas na UFU, essa lanchonete localizada no Bloco 5S contribui, com sua parte, para restringir a participação dos estudantes com deficiência nesse meio acadêmico. Como uma região de parada transitória inacessível, a lanchonete mantém fora de suas instalações, em certa medida, esse grupo de estudantes; contribuindo, juntamente com outras heterotopias arquitetonicamente inacessíveis, para limitar a presença dessas pessoas aos lugares que lhes imponham menos dificuldades ou que sejam mais inevitáveis. Táticas de distribuição dos indivíduos são típicas da sociedade contemporânea, regida pelas disciplinas, que

almeja extrair o máximo de cada um, em termos de utilidade e docilidade. Por mais que o tratamento dado às pessoas com deficiência tenha evoluído, ainda permanecem resquícios de desvalorização, de uma visão de que são menos capazes. A exclusão ostensiva deu lugar à inclusão, mediante a qual essas pessoas devem tornar-se úteis ao aparelho de produção, porém, não significa que serão estimuladas e apoiadas a ocuparem quaisquer lugares que desejem na sociedade. Não podemos esquecer que os demais indivíduos também estão sujeitos a táticas de distribuição na sociedade, porém, aqui estamos tratando do que diz respeito especificamente a esse grupo.

O que se infere das heterotopias formadas por meio de barreiras arquitetônicas na UFU, é que funcionam para limitar o número das pessoas com deficiência que persistem em estudar nessa instituição, mas também funcionam para apagar, ou ofuscar a presença daquelas que aí se encontram, uma vez que, enquanto as demais circulam sem obstáculos, elas permanecem em alguns poucos lugares. Pode-se inferir que a invisibilidade desse grupo e a limitação de suas possibilidades de interação são convenientes para inibir sua atuação política, que poderia provocar o que Foucault (2018) denomina focos de contrapoder, capazes de causar instabilidades na situação vigente. Instabilidades nas redes de poder geram custos, sejam financeiros ou políticos, no sentido de forçar providências onerosas de adaptação ou de exigir reelaboração de táticas de convencimento e de restauração da estabilidade. Em suma, convém que haja estudantes com deficiência na UFU, para que a imagem de instituição que pauta suas ações em conformidade com a educação inclusiva não seja afetada; todavia, é preferível que o número deles não seja muito grande e que aqueles que ali estão passem despercebidos. O acesso deles à universidade não é vedado, mas isso não significa que terão oportunidade de ocupar todos os lugares que as demais pessoas conseguem ocupar.

#### 5.2.2.2 O anfiteatro

O anfiteatro é um local aberto, normalmente destinado a diversos tipos de palestras, seminários, congressos, mesas redondas, apresentações culturais. Faz parte da formação acadêmica dos estudantes, porque tem a finalidade de proporcionar conhecimentos que complementam e extrapolam o ambiente da sala de aula. Apresentamos duas figuras para indicar problemas de acessibilidade referentes ao anfiteatro escolhido por amostragem para nossas análises.

**Figura 14.** Anfiteatro do Bloco 3Q

Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

**Figura 15.** Anfiteatro do Bloco 3Q com evento

Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

As Figuras 14 e 15 mostram o anfiteatro do Bloco 3Q, cuja capacidade é de 350 lugares. Na primeira figura, percebemos uma pessoa com cadeira de rodas, observando o anfiteatro; e na segunda, o anfiteatro em dia de evento. Apontamos as seguintes inadequações relativas a esse anfiteatro:

- Ausência de contraste de cor entre piso, parede e móveis, a fim de facilitar a orientação de pessoas com baixa visão.
- Ausência de piso alerta nas extremidades da rampa.
- Ausência de espaço reservado às pessoas usuárias de cadeira de rodas, pessoas obesas e pessoas com mobilidade reduzida.
- Não há espaço destinado a cadeira de rodas junto aos outros assentos, e isso provoca isolamento.

- Nem todos os eventos contam com intérprete de Libras.

Percebe-se que esse anfiteatro possui inadequações quanto à acessibilidade arquitetônica, o que impede ou dificulta que, nas atividades aí realizadas, estudantes com deficiência tenham oportunidades de participação similares aos demais. Portanto, forma-se uma heterotopia, dessas que Foucault (2013a) denomina de regiões abertas de parada transitória, onde nem todos os estudantes terão igualmente acesso às experiências de ampliação de conhecimento, de socialização, de aprimoramento profissional. Os estudantes em cadeira de rodas, quando comparecem ao anfiteatro, veem-se constrangidos a ficarem afastados, atrás de todos os assentos, pois não há lugares específicos para cadeiras de rodas. Além disso, a rampa é íngreme, não oferecendo autonomia para circulação. Inexiste escolha de lugares para esse grupo de estudantes.

O anfiteatro do Bloco 3Q torna-se uma heterotopia, dessa espécie denominada regiões abertas de parada transitória, porque as barreiras arquitetônicas servem para que os estudantes com deficiência permaneçam à margem dos eventos aí realizados. Mais uma vez, constata-se que o imperativo da inclusão não se concretiza na mesma medida de seu discurso, de suas manifestações teóricas e de suas imposições legais. A questão dos estudantes com deficiência pode ser pensada pelo aspecto do corpo, como objeto e alvo de um poder que se exerce através de mecanismos disciplinares que trazem a ideia de normalização, a partir da qual eles são considerados os desviantes. Assim, as dificuldades de circulação deles pelo *Campus* Santa Mônica; a redução da presença deles nos espaços existentes, que se encontram oficialmente abertos a todos, mas, por não oferecerem condições de acessibilidade, acabam por excluí-los; tudo isso atenua a presença desses desviantes no meio acadêmico, de maneira a preservar o estado de normalidade.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo considerado ótimo e posteriormente procurar tornar as pessoas conformes a esse modelo, “sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz [...] O que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma” (FOUCAULT, 2008, p. 75). Não sendo possível tornar esses desviantes conformes à norma, a alternativa é diminuir a visibilidade dessas existências anormais, com o intuito de construir uma imagem mais normal da sociedade e, especificamente, do contexto aqui analisado. A norma “pode se aplicar tanto a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302). Constata-se que a regra instituída pelos gestores UFU para circulação e ocupação dos

espaços no *campus* não contempla as pessoas em cadeiras de rodas, as que precisam usar bengalas, ou cegos que dependem de cão-guia. Assim, nesse espaço heterotópico, os estudantes com deficiência não se enquadram na norma estabelecida, fogem à regra e, conseqüentemente, têm sua participação reduzida em relação aos demais. Tal realidade denota um juízo de valor depreciativo, por parte de quem instituiu a regra, relativamente a esse público específico.

Essa regra traz, na sua essência, a relação entre o normal-anormal que, para Canguilhem (2007, p. 202), é uma relação de inversão: “Ao depreciar tudo aquilo que a referência a ela própria impede de considerar normal”, no caso em questão – os estudantes com deficiência, “a norma cria a possibilidade de inversão dos termos, propondo-se “como um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença”. A norma liga-se a uma pretensão poderosa de poder que, através de seus diferentes dispositivos, constitui o sujeito. Foucault (2001, p. 62) afirma que a norma “não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”. Para o autor, “a norma não se define absolutamente como lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (*idem*). Na norma, o que vem primeiro é o que se considera normal, e a norma se deduz dele, “se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008, p. 83).

No *Campus* Santa Mônica, a estrutura arquitetônica atende aos estudantes sem deficiência, que seriam os normais. Para os estudantes com deficiência, tidos como anormais, as barreiras restringem a circulação, a ocupação dos espaços e, conseqüentemente, a participação plena na vida acadêmica. Ressaltamos que as condições decorrentes dessa normalização não impedem a presença dos estudantes com deficiência no *campus*, e sim, reservam “aos indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente à média ou à norma exigida, lugares dispostos em suas margens, nas paragens vazias que o rodeiam” (FOUCAULT, 2013a, p. 22).

Ewald (2000, p. 86) afirma que a norma funciona como “um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade”. Pode-se entender que, além de ser instituída no grupo e pelo grupo, a norma tem um caráter fundamentalmente prescritivo. Pode-se inferir que as normas de circulação instituídas no *Campus* Santa Mônica têm um caráter prescritivo

e funcionam como um princípio de medidas e comparabilidade. Por meio dessas normas os gestores agem com a intenção de distribuir os estudantes com deficiência, de acordo com os critérios construídos no interior da instituição pelos grupos sociais que ela representa.

Um dos efeitos das heterotopias internas na UFU é separar os estudantes, evitando os contatos que seriam perigosos, já que a constante troca de ideias, o compartilhamento de desejos, saberes, podem suscitar movimentos reivindicatórios que não seriam interessantes para a instituição, que teria que gerir constantemente os conflitos que se apresentassem. Portanto, a distribuição e a separação tornam o controle mais eficaz. Interessa manter o controle, a vigilância nesse espaço fechado, que não é homogêneo. Em virtude da natureza dos estudantes, determinada por sua condição física, intelectual, socioeconômica, irão diferir as disciplinas que lhes serão aplicadas, interferindo de maneira mais branda ou mais rígida em sua vida acadêmica. Quanto aos estudantes com deficiência, esses espaços tornam-se realmente ambientes de enclausuramento, de isolamento e solidão, pois essas barreiras arquitetônicas, formadas pela ausência ou pela irregularidade das adequações exigidas, restringem a circulação e a participação deles com igualdade de oportunidades.

Essas barreiras dificilmente serão eliminadas, porque, apesar das irregularidades e da insuficiência das adaptações, existe uma acessibilidade visível no *campus* (rampas, rebaixamentos de calçadas e outras adaptações), passando uma imagem de instituição acessível e inclusiva. Além disso, o número de estudantes com deficiência no *campus* em estudo é insignificante, se comparado aos demais estudantes, e o investimento econômico poderia ser considerado injustificado; considerando-se como é valorizada a quantificação, em detrimento de outros critérios. Enfim, prevalece a ideia de que a instituição já fez a sua parte, realizando adaptações (mesmo sendo insuficientes ou irregulares) e, se os estudantes com deficiência ainda encontram dificuldades, se não conseguem o mínimo, que é se deslocar no *campus* e utilizar os espaços, foi um equívoco o seu ingresso, e a instituição não pode ser penalizada por isso.

De acordo com Foucault (2018), a sociedade passou de uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, a uma tecnologia de poder que observa, um poder que fabrica e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos. Assim é que se constituem as heterotopias, que aparentam estar abertas a todos, mas, por meio de táticas discretas, selecionam os que conseguem realmente ocupar esses lugares. Assim é que o referido anfiteatro, heterotópico, sendo impensável que venha a

proibir a entrada de estudantes com deficiência, apresenta condições que os mantêm quase sempre do lado de fora e, mesmo quando entram, o espaço que conseguem ocupar é marginal.

### 5.3 Sala de aula – heterotopia no mais alto grau

Analizamos a sala de aula como uma heterotopia no mais alto grau, a partir do que Foucault (2013a) chamou de heterotopia por excelência, quando falava a respeito do navio. O intuito não é afirmar que a sala de aula é idêntica ao navio, mas, por meio de uma comparação com esse exemplo citado pelo autor, pensar que ela também pode ser vista como heterotópica por excelência.

Apresentamos duas figuras referentes a sala de aula, como ponto de partida para nossas análises:

**Figura 16.** Porta no Bloco 3Q



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 16 mostra uma porta de uma sala de aulas no Bloco 3Q. Verificamos as seguintes inadequações arquitetônicas:

- Maçanetas redondas, de difícil manuseio.
- Não existem placas em Braille ao lado das portas e na altura das mãos, identificando as salas.
- Identificação nas portas em letras pequenas, embora haja contraste de cor com o fundo.

- Altura das placas informativas colocadas nas portas é inadequada para pessoas usuárias de cadeira de rodas ou com baixa estatura.
- Ausência de piso tátil direcional que oriente a chegada às salas de aula.
- Ausência de piso alerta que indique a existência da porta.

**Figura 17.** Sala de aulas do Bloco 3Q



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 17 representa uma sala de aulas do Bloco 3Q. A sala é ampla, arejada e com boa iluminação, contando com grande número de carteiras. Observamos as seguintes inadequações, no que diz respeito a acessibilidade arquitetônica:

- O piso e as paredes não possuem cores contrastantes, dificultando a orientação espacial de pessoas com baixa visão.
- Carteiras com dimensões que não permitem a aproximação de cadeira de rodas.
- Carteiras em padrão único de medidas, inadequadas para pessoas que não correspondem a esse padrão, como as obesas e as com baixa estatura.

Como apontado por amostragem nas Figuras 16 e 17, as salas de aula, quanto aos aspectos de acessibilidade arquitetônica, muitas vezes, apresentam elementos que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência. Assim, constituem-se espaços heterotópicos, pois não favorecem e não estimulam a presença de estudantes com deficiência e, portanto, não possibilitam a sua utilização por todos os estudantes igualmente.

A falta de acessibilidade, desde a porta, dificulta a entrada de estudantes com deficiência; e continua dificultando a sua permanência dentro da sala. Por exemplo, uma maçaneta de difícil manuseio dificulta o acesso para os que têm limitação de movimento das mãos; um estudante usuário de cadeira de rodas não tem a opção, como os demais colegas, de escolher onde se sentar, pois precisa se colocar no espaço em que a cadeira de rodas se encaixar e não atrapalhar a passagem. Além dos aspectos arquitetônicos, que

é o enfoque desta pesquisa, pode-se citar outras barreiras que se formam. Por exemplo, aula com recursos audiovisuais para turmas que possuam estudantes cegos, obviamente irá inviabilizar a participação deles. Da mesma forma, a participação de estudantes surdos será inviabilizada quando faltar intérprete de Libras. Em nenhuma das situações apresentadas, os estudantes com deficiência foram categoricamente impedidos: é permitido que eles aí estejam, como todo mundo. No entanto, as dificuldades que lhes são impostas, devido à falta de adequações, impossibilitam a participação plena. Assim, os lugares que lhes são destinados passam a ser as paragens vazias que circundam o ambiente propriamente dito da sala de aula, o qual se encontra cheio de barreiras para esse grupo de estudantes.

Ao analisar como se caracteriza o espaço da sala de aula, percebemos que se assemelha à heterotopia que Foucault (2013a) reconhece nas embarcações e considera “heterotopia por excelência”. De acordo com o autor, o navio “é um pedaço de espaço flutuante, lugar sem lugar, com vida própria, fechado em si, livre em certo sentido, mas fatalmente ligado ao infinito do mar” (*ibidem*, p. 30). Naturalmente, um navio e uma sala de aula se diferenciam em muitos aspectos, dentre os quais, ressaltamos o fato de que o primeiro se caracteriza pelo deslocamento espacial, enquanto a localização da sala de aula é estática. Todavia, quando o autor afirma que uma embarcação é “um lugar sem lugar”, está indicando que ela é um lugar em si mesma, pois se destaca de seu entorno; e indicando que não se fixa em nenhum ponto exterior. Também a sala de aula se constitui como um lugar que se distingue dos demais lugares de seu entorno, embora não se desloque fisicamente, como o navio. A sala de aula está inevitavelmente ligada ao entorno em vários níveis: o curso, o período, o turno, a área de conhecimento, o bloco, o *campus*, enfim, a universidade em que se insere. Tudo isso interfere no que se torna essa sala, devido à sua relação com o seu exterior. Assim, ela se assemelha ao navio que, sendo em si um lugar, sofre as interferências dos lugares por onde se desloca: alto mar, este ou aquele porto, neste ou naquele país, continente, civilização.

A sala de aula é um espaço físico onde convivem professores e alunos, e em que se desenrola uma diversidade de acontecimentos que envolvem o ensino-aprendizagem dos conteúdos definidos, mas vão além. No espaço da sala de aula, cumprem-se rituais, mas também se estabelecem relações profícuas, no encontro de gerações, culturas, tempos, nesses ambientes diferenciados que aí são construídos. O ambiente da sala de aula é único a cada composição de diversidades que aí se realiza: conforme a disciplina, o docente, a turma, enfim, a alteração de qualquer elemento pode resultar em

transformações significativas, porque todos os componentes interferem no que esse lugar se torna. Até um único estudante, a depender de suas características, conforme faça parte ou deixe de fazer, nesse conjunto, pode provocar alterações na heterotopia da sala de aula.

Assim, consideramos a sala de aula uma heterotopia no mais alto grau, semelhante ao navio, por ser um espaço com “vida própria, fechada em si, livre em certo sentido” (FOUCAULT, 2013a, p. 30), mas fatalmente ligada à instituição em que se insere e a suas subdivisões internas, ao sistema educacional, à sociedade local, enfim, a todo o entorno de que se encontra recortada. Por um lado, a localização da sala de aula no espaço físico, ao contrário do navio, permanece fixa. Por outro lado, o ambiente da sala de aula caracteriza-se por modificações contínuas e complexas que, ao que tudo indica, superam consideravelmente as variações a que está sujeito o interior de uma embarcação.

Sem dúvida, as implicações desse espaço heterotópico da sala de aula, concernentes aos mais diversos aspectos, produzem efeitos sobre variados grupos que podem estar presentes nesse ambiente, bem como sobre indivíduos específicos. Mas, deixando à parte as demais possibilidades, diante do escopo desta pesquisa, chamamos atenção para os efeitos que decorrem das barreiras arquitetônicas e que atingem, de maneira específica, os estudantes com deficiência. Quanto a este público, as barreiras obrigam a consumir mais tempo e a realizar mais esforço físico para conseguir o mínimo: entrar, instalar-se como for possível, permanecer, sair. Dadas as dificuldades, tendo vencido as etapas de entrar e de se instalar, um estudante com deficiência tende a permanecer confinado na sala até o final das atividades; mesmo que haja intervalos ou, pelo menos, flexibilidade para que os demais estudantes saiam por breves períodos, para ir ao bebedouro ou realizar um contato urgente, por exemplo.

Quando um estudante em cadeira de rodas se desloca no interior da sala de aula, ou sai e volta, essa movimentação, tão corriqueira para os demais, inevitavelmente desestabiliza o ambiente, podendo facilmente levar a uma falsa interpretação de que esse estudante está causando transtorno. O que não se percebe facilmente é que são impostos contínuos transtornos a esse estudante, devido a um ambiente que aparenta acessibilidade, mas que é idealizado para os sem deficiência. Mais uma vez, percebe-se o procedimento de normalização, com uma norma que estabelece um modelo de normal, sendo que quem se desvia desse modelo é anormal. Neste caso, as condições arquitetônicas da sala de aula são idealizadas para os normais, correspondendo aos estudantes sem deficiência, enquanto se implementa uma acessibilidade insuficiente, que não atende satisfatoriamente às necessidades dos estudantes com deficiência, que seriam os

anormais; servindo apenas para cumprir, em aparência, a inclusão formalizada nos documentos institucionais. Percebe-se uma interpretação invertida, quando parece que o estudante com deficiência atrapalha os demais; ao invés de enxergar que um ambiente com barreiras é o causador dos transtornos, por não oferecer condições adequadas a esse estudante, impondo-lhe dificuldades, as quais, inevitavelmente, causarão algum incômodo também aos demais.

Nos documentos oficiais, a UFU propaga uma imagem de que garante aos estudantes, dentre outros direitos, acesso, permanência, qualificação para o mercado de trabalho, inclusão social, exercício da cidadania. No entanto, sob um olhar mais atento, assim como no percurso pelo *campus* e nas regiões abertas de parada transitória, verifica-se que as salas de aulas não oferecem condições de autonomia aos estudantes com deficiência. Assim, para conseguirem frequentar as aulas, são eles próprios que devem se responsabilizar, individualmente ou com o apoio de familiares, ou dependendo da boa vontade de pessoas ali presentes, por vencer os obstáculos que se apresentam. Portanto, o espaço heterotópico da sala de aula, especificamente no que diz respeito aos estudantes com deficiência, demonstra que não há verdadeiramente lugar para eles; tendo em vista que esse público, além de ter dificuldades para conseguir a utilização física do espaço, fica prejudicado em sua participação, mesmo quando está presente, pelo desgaste causado pelas condições hostis.

Tal situação nos faz crer que os estudantes com deficiência são seduzidos pelo discurso da inclusão e se esforçam na tentativa de se aproximarem da normalidade, buscando ajustar suas condutas aos discursos acatados como verdades; sem perceber que estão sendo guiados pelas imposições das circunstâncias, na ilusão de que agem por si mesmos. As barreiras, que deveriam ser entendidas como erros a serem corrigidos, obstáculos a serem eliminados, para que todos tivessem acesso igualmente, passam a ser vistas como dificuldades “naturais” que esse grupo específico tem que enfrentar cotidianamente. Em suma, esses estudantes aí se encontram porque almejam escapar das margens que a sociedade destina aos desviantes; porque buscam um pertencimento. Porém, aí também é nas margens que eles permanecem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às páginas finais desta pesquisa, ressaltando, de imediato, que as conclusões alcançadas significam resultados provisórios, pois representam circunstâncias de um determinado período, em que as condições políticas, econômicas e sociais se encontram particularmente instáveis e, portanto, quaisquer análises, envolvendo realidades que estejam sujeitas a interferências dessas condições, requerem revisões constantes.

Discutimos o tema da inclusão a partir de um de seus princípios, a acessibilidade, destacando a acessibilidade arquitetônica e analisando o espaço acadêmico da UFU, com base num recorte que representa o Campus Santa Mônica. Para desenvolver este estudo, questionamos o que se pode depreender da presença de barreiras arquitetônicas no espaço UFU, tendo em vista que, apesar da vigência do imperativo da inclusão na sociedade atual, e da formalização da acessibilidade em documentos institucionais, essas barreiras perduram ainda hoje.

Para as análises, foi proposto um olhar diferenciado, que não se voltasse, por um lado, para a confrontação detalhada das condições reais com as condições formalizadas em documentos, ressaltando que essa discrepância, em termos gerais, foi tematizada nesta pesquisa; e por outro lado, que não se ocupasse de detalhamentos técnicos, levando-se em conta que as recomendações e especificações se encontram devidamente organizadas, difundidas e acessíveis a todos, portanto, disponíveis para os gestores e quaisquer envolvidos no processo. Assim, partimos do princípio de que, se a acessibilidade arquitetônica não está implementada corretamente, não é por falta de formalização documental, nem por dificuldade em saber como implementá-la.

A acessibilidade, como um dos princípios da inclusão, é um fator que influencia vários aspectos ligados aos direitos dos estudantes com deficiências, em sua condição de cidadãos. A acessibilidade possibilita, ou deveria possibilitar, que esses estudantes exerçam o direito ao acesso e ao uso autônomo e independente dos espaços, o que implica se locomoverem por conta própria com segurança, autonomia e conforto por esse ambiente acadêmico, sem que lhes sejam impostas restrições. Ressalta-se, ainda, que a acessibilidade não equivale apenas à inserção das pessoas com deficiência ao meio físico; compreende também ao conjunto de ações assertivas para enfrentamento de uma série de problemas vinculados às condições mínimas de usabilidade, satisfação e conforto no uso desse espaço. Assim, um espaço que possui acessibilidade oferece condições às pessoas

de chegar e entrar; de compreender a organização e as relações espaciais que este lugar estabelece; e de participar das atividades que ali ocorrem, usando os equipamentos disponíveis, com conforto e independência.

No entanto, observa-se que, na prática, a UFU em se tratando de acessibilidade arquitetônica, até o ano de 2020, não cumpri o compromisso expresso em documentos oficiais. De fato, a pesquisa apontou que a imagem de universidade que pauta por princípios inclusivos, ostentada mediante documentos institucionais que contemplam o tema e também por meio da divulgação de posturas supostamente mantidas, camufla negligências frequentes na realidade cotidiana. Um exemplo que ilustra essa contradição é a entrada principal do *campus*, que apresenta um conjunto de elementos que tendem a convencer os desavisados de que se trata de uma instituição acessível, entretanto, envolve inúmeras irregularidades, que dificultam ou impedem a livre circulação dos estudantes com deficiência. Desta forma, a própria entrada, primeiro ponto de contato do estudante com o meio acadêmico, contribui para que essa universidade, de acordo com as análises realizadas, revele-se como uma utopia situada: um lugar que é real, porque é delimitado, destacado dos outros lugares de seu entorno; ao mesmo tempo, é utópico, porque provoca certas idealizações que, via de regra, não irão se concretizar.

A acessibilidade proposta nos documentos institucionais mostra-se perfeitamente adequada. Porém, um olhar minucioso e atento aos detalhes revela que essa proposta não se concretiza no cotidiano do meio acadêmico; levando a suspeitar da atuação dos gestores responsáveis, relativamente à execução e à fiscalização devidas. Embora muitos critérios sejam atendidos, a acessibilidade não se efetiva. Por exemplo, as condições arquitetônicas dos percursos no *Campus Santa Mônica*, apesar de se mostrarem acessíveis em muitos aspectos, ainda apresentam pontos críticos, com condições precárias, que contribuem para uma acessibilidade deficitária; o que acarreta prejuízo ou risco para pessoas com deficiência se locomoverem livremente nesse espaço. Essas contradições nos levaram a considerar que a UFU não concebe a amplitude e a importância de uma acessibilidade arquitetônica neste ambiente acadêmico, e apenas cumpre, na medida do possível, o que é determinado pelas legislações.

As contradições acima apontadas são evidenciadas ainda mais, quando analisamos os diversos espaços heterotópicos constituídos na UFU. Tais heterotopias não favorecem e não estimulam a presença de estudantes com deficiência e, portanto, não possibilitam a utilização desses espaços por todos os estudantes em condições equânimes. Todos os exemplos de espaços heterotópicos citados possuem em comum a característica de não

oferecerem a todos os estudantes, dentre eles os estudantes com deficiência, as oportunidades propícias de uso; e também de restringir a presença dos estudantes com deficiência a determinados lugares. Já que, devido a imposições legais, esse grupo não pode mais permanecer excluído da universidade, cria-se estratégias que os façam, por aparente escolha própria, permanecer e/ou circular em locais tornados e mantidos mais acessíveis. Assim, a instituição desobriga-se de viabilizar a circulação e permanência em todo o espaço acadêmico, que permanece como possível, isto é, permitido de fato, apenas aos demais estudantes.

O exposto acima demonstra um processo de inclusão apoiado no princípio de normalização em que não se cogita eliminar os indesejáveis e sim, abrigá-los dentro da norma, para que esses sujeitos sejam úteis ao sistema econômico porém, dificultando a participação plena deles na sociedade. Pelas dificuldades que lhes são impostas, diante de uma acessibilidade deficitária, esses sujeitos tendem a permanecer nas margens que lhes são destinadas, sem integrar totalmente a sociedade. No entanto, todos esses obstáculos não impedem que alguns ultrapassem os limites projetados para eles, superem tais obstáculos estruturais e consigam ocupar lugares que não lhes foram destinados pelo governo.

O corpo é investido por relações de poder, ligadas à sua utilização econômica, como força de produção: o corpo deve ser, ao mesmo tempo, útil e submisso. Assim, na UFU, as heterotopias internas agem como estratégias biopolíticas, que intervêm na forma de ocupação dos espaços pelos estudantes com deficiência, controlando esses espaços. De modo sutil e estratégico, essas heterotopias estabelecem que o lugar a ser ocupado por esse grupo de estudantes é nas paragens invisíveis, para que as suas presenças não perturbem e não atrapalhem a aprendizagem dos mais aptos; tendo em vista que as disciplinas classificam os estudantes, objetivando estimular os mais aptos e neles investir, sempre na perspectiva do capital humano e do *homo economicus*. Quanto ao estudante com deficiência, também precisa servir aos interesses da sociedade capitalista, a qual não admite que ninguém fique fora do jogo; portanto, também deve ser sujeito produtivo e empresário de si mesmo, útil ao sistema econômico e não um peso para a sociedade, um custo com que ela tenha que arcar. Entretanto, o investimento nos estudantes com deficiência tende a se limitar ao necessário para que, por um lado, esses sujeitos tenham as condições mínimas para se tornarem tão úteis e produtivos quanto for possível; por outro lado, a inclusão ostentada seja suficiente para mantê-los dóceis, evitando o custo político de eventuais instabilidades sociais.

Em suma, para a sociedade, é conveniente que haja pessoas com deficiência frequentando a universidade, pois isso levará a um melhor aproveitamento do capital humano e ainda promoverá apaziguamento nas relações sociais. Porém, não significa que os estudantes com deficiência possam participar em igualdade de condições. Eles não têm acesso a todos os espaços, como os demais; ficam limitados a ocupar lugares que lhes são destinados. No arranjo de lugares da chamada inclusão, é nas margens que os estudantes com deficiência permanecem. Para isso, as heterotopias, como estratégias de governmentação, contribuem significativamente.

No entanto, é necessário refletir sobre como a presença desses estudantes com deficiência afeta, de maneira significativa, o ambiente acadêmico. Esses sujeitos, atuando com suas condições marcadas pelas deficiências, colocam em evidência suas potencialidades e, ainda que seja de maneira discreta, mas contínua e persistente, questionam o modo de vida capitalista, que se pauta por uma racionalidade hegemônica. Assim, a convivência com esse modo de vida marcado pelas deficiências, em sua positividade, é capaz de inquietar essa comunidade, fazendo com que, por meio dos vínculos estabelecidos pelas vias do afeto, relações mais enriquecedoras e éticas sejam construídas.

O trabalho apresentado, ao abordar a acessibilidade arquitetônica, insere-se no campo da acessibilidade em geral e, conseqüentemente, no tema da inclusão. Constatamos que as pesquisas com esse mesmo enfoque, de um modo geral, pautam-se em aspectos técnicos, quando analisam adequações arquitetônicas nos mais diversos ambientes, entre eles, os espaços acadêmicos. Diante disso, propusemo-nos a buscar o que mais poderia ser pensado e dito, que pudesse conjugar com as reflexões já empreendidas, não como simples acréscimo ao volume delas, mas como uma possível contribuição para a ampliação do olhar sobre o tema.

Nesse sentido, para pensar a acessibilidade arquitetônica no espaço acadêmico UFU, adotamos um viés inédito, conforme verificado em consultas a bases de dados. Reportamo-nos aos estudos de Foucault, especialmente no que se refere às heterotopias, o que constituiu a originalidade desta pesquisa. De acordo com nossas análises, a UFU se constitui como uma heterotopia situada e, ao mesmo tempo, é formada por heterotopias internas. Apontamos que tais heterotopias agem como estratégias biopolíticas, controlando o espaço e tentando manter os estudantes com deficiência às margens desse ambiente acadêmico.

A contribuição acadêmica deste trabalho, mediante a perspectiva adotada, apresenta-se em dois sentidos. Primeiro, porque representa uma ampliação da abordagem que vinha sendo predominantemente técnica. Cabe destacar que uma abordagem mais ampla tende a possibilitar que seja dado melhor tratamento ao problema. Segundo, porque poderá estimular outras iniciativas nesse mesmo sentido de diversificação das maneiras de olhar para as questões de que se trata.

Quanto à contribuição desta pesquisa para o segmento social das pessoas com deficiência, cabe ressaltar que, por mais que seja importante e necessário haver legislações e orientações técnicas voltadas para a acessibilidade, existem dimensões que não são realmente alcançadas por essas vias. De fato, apesar de todo o volume de imposições legais e de detalhamento técnico, não se concretiza uma acessibilidade suficiente e adequada. Diante disso, faz-se necessário procurar por outros possíveis fatores de interferência, a fim de melhor compreender essa realidade; na expectativa de que o esclarecimento, na medida em que sensibilize alguns, possa desencadear mudanças desejáveis para muitos.

Vale lembrar que o esclarecimento é potencialmente fator de mudança, para melhor, tanto em relação aos atores sociais em geral, quanto, especificamente, no que diz respeito às próprias pessoas com deficiência. Estas podem se beneficiar pelo maior conhecimento de seus direitos e possibilidades; enquanto as demais, salvo quando se tratar de indiferença, estarão mais preparadas para atuar melhor, naquilo que lhes cabe, no contexto da diferença. Em suma, ao considerarmos a contribuição da pesquisa especificamente para as pessoas com deficiência, podemos dizer que tal contribuição é possível, pela via do ampliação da visão, tanto no sentido de aprimorar as atitudes delas em relação às suas reivindicações e escolhas, como no sentido de provocar transformações nas atitudes que partem de outros e que lhes afetam.

## REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050:1985**. Adequação das edificações e do mobiliário urbano à pessoa deficiente – Procedimento. Disponível em: <<https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=79916>>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050:2004**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: <<https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=1000>>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050:2015**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: <<https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=344730>>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003.
- ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho / Procuradoria-Geral do Trabalho** — Ano XI, n. 21 (março, 2001) — Brasília. BARROS, José D’Assunção. Geografia e História: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço. **Geografia – Revista da Universidade Estadual de Londrina**, v. 19, n. 3, p. 67-84, 2010.
- BATISTA, Fabio. Foucault e as heterotopias: espaço, poder-saber. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 20, n. 2, p. 1-16, jun. 2020. <https://doi.org/10.31977/grifi.v20i2.1503>
- BAUMAN, Zigmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERINO, Aristóteles de Paula. **A economia política da diferença**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BERSCH, Rita. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado deficiência física. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação a Distância. **Atendimento Educacional Especializado – deficiência física**. Brasília: MEC; SEESP; SEED, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Letícia de Lima. **Modos outros de pensar a infância**: um convite ao pensamento a partir da Educação Especial. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BORTOLAZZO, Jéssica Colpo. **Intervenção psicopedagógica na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência**. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 948, de 9 de outubro de 2019a. Alteração da Resolução CNE/CES n. 2, de 17 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, bacharelado, e alteração da Resolução CNE/CES n. 2, de 24 de abril de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, em virtude de decisão judicial transitada em julgado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 out. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2019/127991-sum010-19-parecer-ces-948-2019/file>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 2, de 17 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES n. 6/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jun. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 2, de 24 de abril 2019b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolu%C3%87%C3%83o-n%C2%BA-2-de-24-de-abril-de-2019-85344528>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n. 82, de 18 de julho de 1841. Fundando um hospital destinado privativamente para tratamento de alienados, com a denominação de Hospício de Pedro II. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1841. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/385725>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n. 3.076, de 1º de junho de 1999a. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – Conade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jun. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3076.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3076.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999b. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004b. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 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: 10 fev. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006a. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.904, de 21 de setembro de 2006b. Regulamenta a Lei n. 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 set. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 84.919, de 16 de julho de 1980a. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 1980. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84919-16-julho-1980-434246-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Decreto n. 85.123, de 10 de setembro de 1980b. Inclui representante do Ministério da Justiça na Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, instituída pelo Decreto n. 84.919, de 16 de julho de 1980. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 set. 1980. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85123-10-setembro-1980-434479-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. **Diário Oficial da União**,

Brasília, 19 out. 1978. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc12-78.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Instrução Normativa n. 1, de 25 de novembro de 2003a. Dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acatados em nível federal, e outras categorias, conforme especifica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 2003. Disponível em:

<<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=75637>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.028, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr. 1990. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18028.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18028.htm)>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000a. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 nov. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000b. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002a. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá

outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 2012b. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 6 mar. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n. 277, de 8 de maio de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso\\_circular277.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017 – principais resultados**. Brasília: MEC; DEED; Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 2.678, de 24 de setembro de 2002b. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília 25 set. 2002. Disponível em: <<https://www.fnpe.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 3.284, de 7 de novembro de 2003b. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de

informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (BASis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP. **Programa Escola Acessível**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNDPD**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/a-secretaria/a-secretaria>> Acesso em: 23 abril 2019.

BRASIL. **PEC n. 948, de 20 de novembro de 2019c**. Altera dispositivos da Constituição Federal que tratam da não incidência de ICMS sobre produtos primários, produtos industrializados semielaborados e serviços prestados no exterior. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2230253>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 10 out. 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades**. 2018. 250f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

BRITO, Florisa de Lourdes. **A experiência degradada a partir da leitura de “Éxperience et pauvreté”, de Walter Benjamin**. 2016. Disponível em: <<https://www.florisabrito.me/argumentacoes/a-experiencia-degradada---a-partir-da-leitura--de--experience-et-pauvrete---de-walter-benjamin->>>. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRITO, Florisa de Lourdes. **Produção de individualidades manejáveis: um olhar sobre a escola nessa linha**. 2020. Disponível em: <<https://www.florisabrito.me/argumentacoes/producao-de-individualidades-manejaveis-um-olhar-sobre-a-escola-nessa-linha->>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal**: métodos e Técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac, 2007. 272p.

CASTILLO, R. A. Mobilidade geográfica e acessibilidade: uma proposição teórica. *Geosp – Espaço e Tempo* (On-line), v. 21, n. 3, p. 644-649, dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/140561>>  
<https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2017.140561>

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORRÊA, Priscila M.; MANZINI, Eduardo J. Avaliação de acessibilidade em faculdades públicas do estado de São Paulo. *Revista Percurso*, v. 6, n. 2, p. 27-54, 2014. <https://doi.org/10.4025/revpercurso.v6i2.23445>

DINIZ, Debora. 2007. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense.

DINIZ, A. M., & ALMEIDA, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: Estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 29-38.  
<https://doi.org/10.14417/ap.151>

DISCHINGER, Marta; MATTOS, Mellissa Maus; BRANDÃO, Milena de Mesquita; ELY, Vera Helena Moro Bins. Orientar-se em *campi* universitários no Brasil: condição essencial para a inclusão. *Ponto de Vista*, n. 10, p. 39-64, 2008.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FORTUNA, Juliana. **O conceito de acessibilidade e suas relações com a educação e cidadania**. 2009. 178f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 6ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. *Estudos Avançados*, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013b. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300008>

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1970-1980 (excertos). 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011a.

FOUCAULT, Michel. **Dois ensaios sobre o sujeito e o poder**. 2009. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/sujeitopoder.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 7. ed. Pe Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Outros Espaços**. In: MOTTA, M.B. (Org). Michel Foucault – estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 411-422 (Ditos e Escritos. V. III).

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no College de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Créditos, 2008. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2011b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Créditos, 1999. (Coleção Tópicos).

FRAGO, A. V. **Do espaço escolar e da escola como lugar**: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro. DP&A, 2001. P. 59-139.

FREITAS, M. G; SILVA, L. C. O tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). In: Revista Educação Especial, v. 31, n. 62, jul/set. 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X24768>

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GARCIA, Patrícia Melasso. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar**. 2016. 407f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/junho. 1995.  
<https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

HARLOS, F. E. **SOCIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA**: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. São Paulo. Novas Edições Acadêmicas, 2014.  
<https://doi.org/10.21723/riace.v10i1.6560>

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: 34, 2003.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Org.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.  
Disponível em:  
<[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%AADtico\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%AADncia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%AADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%AADncia_no_Brasil.pdf?1473201976)>.  
Acesso em: 24 mar. 2021.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. História do espaço e governamentalidade em Michel Foucault. **Barbarói**, n. 36, p. 138-148, jan./jun. 2012.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: Editora da Ulbra; Porto Alegre: AGE, 2008.

LIMA, Márcia Dias. **As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em Libras**. 2018. 203f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 2013

MAIOR, Izabel. **História, conceito e tipos de deficiência**. [s.l.], 2015. Disponível em: <<http://violenciaedeficiencia.sedPcD.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

MANZINI, Eduardo J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC; SEESP, 2005, p. 82-86.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

NEHME, Valéria Guimarães de Freitas. **Os laços topo-biofilicos que transformam espaços em lugares para servidores e estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (MG):** abordagem perceptiva em geografia. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114927>>. Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVER, M. **Understanding disability: from theory to practice.** Basingstoke: MacMillan, 1996. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-24269-6>

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial sobre a Deficiência.** Tradução de Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2011. Disponível em: <[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020\\_por.pdf;jsessionid=66F28DD4EB914B9B6D89C254EA697D3C?sequence=4](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=66F28DD4EB914B9B6D89C254EA697D3C?sequence=4)>. Acesso em: 14 jun. 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação:** outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Editora da Unesp Digital, 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. **Childhood & Philosophy**, v. 12, n. 24, p. 307-326, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.23016>

PAGNI, Pedro Angelo. **Experiência estética, formação humana e arte de viver:** Desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário:** condições de saída e de retorno à instituição. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100003>

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; PRIMI, Ricardo; SERPA, Maria de Nazaré da F.; ZARONI, Margarida M. Hoepfner; POMBAL, Kelly Cristina Pereira. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **Psico-USF**, n. 6, p. 11-17, 2001.

RECH, T.L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E.T.H; KLEIN, R.R. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RUIVO, Tânia Mara. **Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física:** desafios e experiências em instituição de educação superior. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.** 2013. 389f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, Eduardo Altheman Camargo. **A economia do poder e o poder da economia:** neoliberalismo e governamentalidade em Foucault. São Paulo: FFLCH/USP, 2015. (Produção Acadêmica Premiada).

- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SARDAGNA, Helena Venites. **Da institucionalização do anormal à inclusão escolar**. In: FABRIS, ELÍ T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, p. 8-11, 1º sem. 2003.
- SCOTT JÚNIOR, Valmor. **Política de acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior**: desdobramentos jurídicos. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- SILVA, Jackeline Susann Souza de. **Acessibilidade, barreiras e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. 2014. 212f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo. Difel, 1983.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2009.
- UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Diretoria de Comunicação Social (DIRCO). **Cotas para pessoas com deficiência passam a vigorar na UFU**. Uberlândia: UFU, 2018. Disponível em:  
<<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2018/03/cotas-para-pessoas-com-deficiencia-passam-vigorar-na-ufu>>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Guia Acadêmico 2020**. Uberlândia: UFU, 2020. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/guia>>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Guia Acadêmico 2019**. Uberlândia: UFU, 2019. Disponível em: <<http://www.prograd.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/guia>>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão** – período 2008-2012. Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em:  
<<http://www.proplad.ufu.br/pide>>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão** – período de 2010-2015. Uberlândia: UFU, 2010. Disponível em:  
<<http://www.proplad.ufu.br/pide>>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão** – período de 2016-2021. Uberlândia: UFU, 2016. Disponível em:  
<<http://www.proplad.ufu.br/pide>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Regimento Geral**. Uberlândia: UFU, [s.d.]. Disponível em:  
<[http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/regimento\\_geral\\_da\\_uvu.pdf](http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/regimento_geral_da_uvu.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2021.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. **Estatuto**. Uberlândia: UFU, [s.d.]. Disponível em:  
<[http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/estatuto\\_uvu.pdf](http://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/media/documento/estatuto_uvu.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VASCONCELOS, Ana Lúcia da Silva. **Instituto Bom Pastor** – Fortaleza/Ceará: heterotopia, educação corretiva, autobiografia e memória. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VELÁZQUEZ, Eduardo Díaz. Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. **Intersticios**, v. 3, n. 2, p. 85-99, 2009. Disponível em:  
<<http://www.intersticios.es/article/view/4557>>. Acesso em: 29 set. 2019.

## APÊNDICES

### Apêndice 1. Acessibilidade no *Campus Santa Mônica* – inadequações

**Figura 18.** Mapa de localização



Fonte: Moana Marques (2020).

Elementos ou aspectos inadequados:

- Nessa calçada, não há piso podotátil nem destaque de cor no piso, para orientação de pessoas com deficiência visual.
- O mapa pode constituir-se um obstáculo para pessoas com deficiência visual, por não existir piso alerta ao redor do mesmo (vide seta azul).
- O mapa, devido à altura em que se encontra, e ao tamanho das letras, é inacessível para usuário de cadeira de rodas.
- O mapa não tem opção que possibilite seu uso por pessoa com deficiência visual.

**Figura 19.** Dimensões do portão



Crédito: Moana Marques (2020).

A Figura 19 mostra que os portões da entrada principal são amplos e permitem um grande fluxo de carros e de pedestres.

Elementos ou aspectos inadequados:

- Não há contraste de cor no piso da calçada. Essa falta dificulta a circulação de pessoas com baixa visão.
- Ausência de piso podotátil ao longo da calçada em que se localiza o portão. Essa ausência impede que pessoas cegas tenham autonomia para o deslocamento e a orientação espacial.
- O poste (vide seta laranja), que é um obstáculo no trajeto, não está sinalizado com piso tátil de alerta.

**Figura 20.** Trecho próximo ao Restaurante Universitário (RU)



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 20 destaca um ponto em trajeto que leva ao RU. A pavimentação é irregular, o que dificulta a acessibilidade.

Elemento ou aspecto inadequado:

- Ausência de pavimentação regular dificulta ou impede o deslocamento das pessoas em cadeira de rodas e pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão).

**Figura 21.** Passagem na lateral do Bloco G



Fonte: Moana Marques (2020).

Na Figura 21, podemos ver uma passagem localizada na lateral direita do Bloco G. Trata-se de um percurso com grande fluxo de pessoas; entre outros motivos, por se encontrar na rota de um local de estacionamento. Vemos que, à esquerda da passagem, existe uma vala de escoamento de água; à direita, encontra-se a parede do bloco, sendo que, ao lado dela, mais à frente, nota-se um pequeno canteiro com plantas. Vejamos os obstáculos presentes no local:

Elementos ou aspectos inadequados:

- Valeta sem proteção com grades, podendo causar acidentes para pessoas com deficiência.
- O canteiro existente na passagem dificulta o trajeto de pessoas com baixa visão e pessoas usuárias de cadeiras de rodas.
- Ausência de piso podotátil direcional no trajeto.
- Ausência de piso alerta ao redor da valeta e do canteiro.
- Ausência de faixa em cor contrastante nas bordas do canteiro e da valeta, o que dificulta a orientação espacial de pessoas com baixa visão.
- Não há placa de sinalização em letras grandes e contrastantes indicando obstáculo.

**Figura 22.** Elevador no Bloco G



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

**Figura 23.** PcD entrando no elevador



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

As Figuras 22 e 23 indicam elevador de plataforma, presente no Bloco G, sendo que, na Figura 22, percebe-se uma pessoa em cadeira de rodas com dificuldade em entrar, em função do modelo de abertura da porta.

Elementos ou aspectos inadequados:

- Não há piso alerta que indique a presença do elevador.
- Não há contraste de cor que facilite a orientação de pessoa com baixa visão.
- A porta é pesada, com abertura de puxar, dificultando o uso, de maneira independente, por pessoa em cadeira de rodas.
- Não há placa com letra grande e destaque de cor que indique a presença do elevador.
- Piso escorregadio.

**Figura 24.** Elevador no Bloco 3P



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

**Figura 25.** Interior do elevador no Bloco 3P



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 24 apresenta um elevador no Bloco 3P (Reitoria), com a porta fechada. A Figura 25 mostra o painel interno do mesmo elevador, com indicação dos andares escrita também em Braille.

Elementos ou aspectos inadequados:

- Não há piso alerta que indique a presença do elevador.
- Não há contraste de cor no piso, que facilite a orientação de pessoa com baixa visão.
- Não há piso tátil direcional e alerta que indique o elevador.

- O elevador não pode ser identificado visualmente ou por informação adicional (placas indicativas) desde a porta de acesso ao edifício.

**Figura 26.** Bebedouro no Bloco G



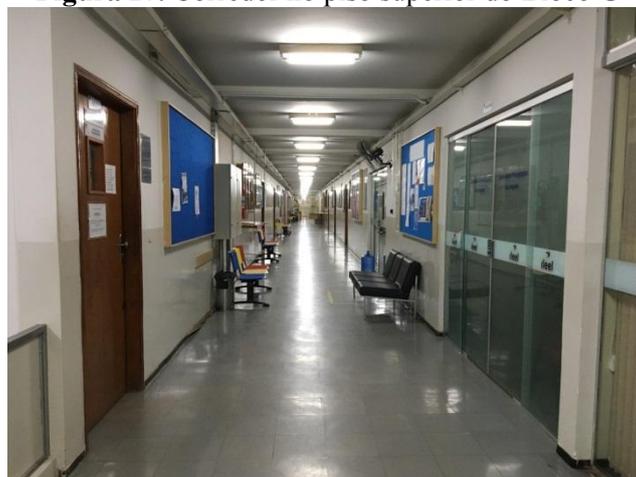
Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 26 apresenta um dos modelos de bebedouro encontrados no *Campus* Santa Mônica, este instalado no Bloco G. Vejamos as suas características quanto à acessibilidade.

Elementos ou aspectos inadequados:

- O bebedouro não permite que pessoas em cadeira de rodas ou pessoas de baixa estatura o utilizem, pois é muito alto, de difícil manuseio e sem espaço para aproximação de cadeira de rodas.
- Ausência de piso alerta e piso direcional que leve ao bebedouro.
- Ausência de cor contrastante na parede em que está instalado o bebedouro, o que é necessário para melhor visualização por pessoas com baixa visão.

**Figura 27.** Corredor no piso superior do Bloco G



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 27 apresenta o corredor do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), localizado no piso superior do Bloco G.

Elementos ou aspectos inadequados:

- Não existem placas em Braille ao lado das portas e na altura das mãos, identificando as salas.
- Identificação nas portas em letras pequenas, embora haja contraste de cor com o fundo.
- Altura das placas informativas colocadas nas portas é inadequada para pessoa usuária de cadeira de rodas ou com baixa estatura.
- Piso escorregadio.
- Não há contraste de cor nos pisos. Isso dificulta a circulação de pessoas com baixa visão.
- Ausência de piso alerta que indique os obstáculos ao longo do corredor.

**Figura 28.** Sanitário no Bloco F



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 28 apresenta um sanitário no Bloco F, para pessoas com cadeiras de rodas. O sanitário é estreito e o suporte para papel higiênico não está fixado próximo ao vaso sanitário.

Elementos ou aspectos inadequados:

- Ausência de faixa em cor contrastante que diferencie os planos (piso e paredes), as louças e acessórios.
- O vaso sanitário é desconfortável e inadequado; próprio para área hospitalar (com formato em U) na frente.
- O suporte para papel higiênico não está próximo ao vaso sanitário.
- Não há espaço para manobra da cadeira de rodas.

- O piso do banheiro não tem revestimento antiderrapante.

**Figura 29.** Lavatório no Bloco 3P



Fonte: Rosianne M. C. Ferreira (2020).

A Figura 29 representa o lavatório de um banheiro no Bloco 3P – Reitoria.

Elementos ou aspectos inadequados:

- Torneira do lavatório não é acessível para pessoas com mobilidade reduzida nas mãos.
- Não há contraste de cor de piso, parede e acessórios, para melhor visualização de pessoas com baixa visão.