

DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL: VIVÊNCIAS NO CAMPUS DA UFPA - ABAETETUBA

Mary Evelyn Almeida da Silveira¹
Sandra Karina Barbosa Mendes²

RESUMO: Este artigo investiga os modos pelos quais os discursos pedagógicos e institucionais da Universidade Federal do Pará (Campus Abaetetuba), produzem sentidos sobre deficiência visual e como tais construções simbólicas interferem na experiência de inclusão dos estudantes. Adotamos a abordagem qualitativa, e estudo de campo com elementos da análise do discurso de M. Foucault (2000). Participaram da pesquisa uma estudante com deficiência visual, uma docente e duas técnicas administrativas. Os dados foram produzidos por entrevistas semiestruturadas e tratados segundo etapas de transcrição, identificação de formações discursivas e análise das enunciações. Como referencial teórico, acionamos os conceitos de poder/saber, normalização, dispositivo, tecnologias de si, diferença, em diálogo com M. Foucault (2000; 1989), Veiga-Neto (2006), Silva (2014). Como principais resultados, emergiram séries discursivas de “ausência de preparo institucional”, “visão assistencialista”, “deficiência como carência sensorial”, “responsabilização individual do aluno” e “tolerância condicionada à adequação”. A acessibilidade aparece como uma correção técnica, e a inclusão opera mais por regulação, inclusão à norma, do que por transformação estrutural. A narrativa estudantil contrapõe deficiência e incapacidade, e evidencia invisibilidade social, estratégias de adaptação e agência política, mas também sentimentos de inadequação frente à normatividade visual. Tais discursos produzem sujeitos, delimitam pertencimentos e deslocam para o estudante a mediação de sua própria acessibilidade, mantendo a diferença sob lógica de acomodação. Conclui-se que, embora existam dispositivos institucionais voltados à acessibilidade, a efetivação de uma inclusão crítica demanda o enfrentamento dos discursos que sustentam normas de funcionalidade, normalidade e pertencimento. Este estudo contribui para o debate sobre a inclusão no ensino superior ao lançar luz sobre os efeitos dos discursos na produção da diferença e na experiência universitária de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: deficiência visual; discursos e sentidos; normalidade; universidade.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate em torno da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tem se intensificado no Brasil, impulsionado por marcos legais e políticos que reconhecem o direito à educação como um bem público e inalienável. A Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e, mais recentemente, as normativas do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) apontam para a necessidade

¹Graduanda em Pedagogia, na Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Campus Universitário de Abaetetuba. Universidade Federal do Pará. E-mail: evelynmary051@gmail.com.

²Orientadora. Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Campus Universitário de Abaetetuba. Universidade Federal do Pará. E-mail: karinamendes@ufpa.br.

de eliminar barreiras que impedem o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência. No âmbito das instituições federais de ensino superior, como é o caso da Universidade Federal do Pará (UFPA), essas diretrizes têm se desdobrado em políticas internas voltadas à acessibilidade, à criação de núcleos de apoio à inclusão e ao fomento de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

No campus Abaetetuba da UFPA, situado no interior do estado do Pará, observa-se um movimento institucional de adesão a essas políticas, com a implementação de ações voltadas à acessibilidade arquitetônica, ao suporte didático-pedagógico e à formação docente em educação inclusiva (UFPA, 2022). No entanto, a efetividade dessas políticas não se resume à sua existência formal, mas está diretamente relacionada às formas como são apropriadas, significadas e vivenciadas pelos diversos sujeitos que compõem a comunidade universitária. É nesse ponto que emergem os discursos pedagógicos e institucionais, enquanto práticas de linguagem que produzem sentidos, moldam percepções e sustentam posições sociais (UFPA, 2022) sendo, portanto, fundamentais para compreender as dinâmicas de inclusão e exclusão que atravessam o cotidiano universitário.

A presente pesquisa justifica-se por múltiplas razões. Em termos pessoais, nasce da vivência de uma pesquisadora atenta às desigualdades educacionais e sensível aos desafios enfrentados por estudantes com deficiência visual no contexto do ensino superior. No campo social, a relevância da investigação está relacionada à urgência de se problematizar as formas de inserção de sujeitos com deficiência nos espaços públicos de formação, especialmente em instituições de grande porte e com múltiplos campi, como é o caso da UFPA. Do ponto de vista científico, a proposta insere-se no campo dos Estudos da Deficiência e dos Estudos Foucaultianos da Educação, contribuindo para a análise crítica dos mecanismos discursivos que regulam e produzem identidades, pertencimentos e exclusões.

Diante disso, o problema central que orienta este estudo é: como os discursos pedagógicos e institucionais da Universidade Federal do Pará, campus Abaetetuba, (re)constróem sentidos sobre deficiência visual e de que forma essas construções afetam os processos de inclusão dos estudantes? A investigação parte do pressuposto de que a inclusão não pode ser compreendida apenas como a presença física de estudantes com deficiência em sala de aula, mas como um processo discursivo, relacional e político, que envolve disputas por significados, reconhecimento e pertencimento.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como os discursos pedagógicos e institucionais da UFPA, campus Abaetetuba, sintetizam sentidos sobre a deficiência visual e como tais discursos influenciam os processos de inclusão dos alunos. Para isso, foram definidos

os seguintes objetivos específicos: a) problematizar as maneiras pelas quais os discursos institucionais e pedagógicos produzem e regulam sentidos sobre deficiência visual, diferença e normalidade no contexto universitário; b) analisar como os estudantes com deficiência visual experienciam, negociam e ressignificam suas identidades e seus processos de pertencimento frente às práticas inclusivas e aos discursos que circulam na universidade.

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa, com ênfase na análise do discurso inspirada nos pressupostos teóricos de Michel Foucault. A pesquisa configura-se como um estudo de campo e foi realizada no campus da UFPA em Abaetetuba. Participaram da investigação uma estudante com deficiência visual, uma docente e duas técnicas administrativas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, com base em um roteiro previamente elaborado e registradas mediante uso de gravador digital, respeitando as normas éticas da pesquisa com seres humanos.

A análise do material empírico pautou-se na analítica do discurso foucaultiana, com atenção à articulação entre saber e poder na produção dos sentidos e das subjetividades.

No processo de análise dos dados levantados, tentamos seguir os passos indicados por Luiz, Silva e Bengtson (2019) na aplicação da análise do discurso foucaultiana, inicialmente, a transcrição do corpus, mantendo a integridade das falas; em seguida, a busca pela compreensão do objeto de análise como processo discursivo; depois, a identificação da formação discursiva e das regras que regem os discursos e, por fim, a análise da enunciação e do contexto social dos sujeitos.

O ponto central não está em definir a violência como fenômeno acabado, mas em compreender como os sentidos atribuídos a ela são produzidos e legitimados em determinados contextos sociais e históricos. Desta feita, ao delimitar o corpus discursivo, buscamos identificar os enunciados que emergem nas falas dos sujeitos, não para interpretá-los a partir de uma essência oculta, mas para situá-los como práticas discursivas que se inscrevem em formações discursivas específicas. Nesse movimento, compreendemos que o discurso não é apenas expressão individual, mas efeito de relações de poder e de saber que atravessam a escola, a comunidade e as instâncias institucionais mais amplas.

Este artigo encontra-se estruturado em quatro seções, além desta introdução. Na segunda seção são analisados os dados empíricos à luz da perspectiva foucaultiana, com foco nas séries discursivas e sentidos produzidos a partir dos relatos dos técnicos e da docente. A terceira seção apresenta a análise do relato da aluna entrevistada, à luz do referencial teórico adotado. A quarta seção traz as considerações finais, nas quais são sintetizados os principais

achados, discutidas as limitações da pesquisa e indicadas possibilidades para investigações futuras, finalizando com as referências e apêndices.

2 PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE DEFICIÊNCIA NOS DISCURSOS INSTITUCIONAIS

Esta seção trata da análise das séries discursivas que emergem dos relatos extraídos das entrevistas realizadas com a docente da Faculdade Ciências da Linguagens e das duas técnicas que atuam no campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará. Aqui analisamos os dados organizados no quadro 1, nos apropriando dos elementos básicos da análise do discurso foucaultiana.

2.1 Normalização, adequação e responsabilização: efeitos de sentido das séries discursivas sobre alunos com deficiência visual

Nesta subseção, analisamos as séries discursivas ‘ausência de preparo institucional’ e ‘responsabilização individualizada’, e os sentidos que elas produzem sobre os alunos com deficiência visual, nos apoiando nas contribuições de Foucault sobre o conceito de normalidade e sobre a discussão sobre diferença em Silva (2014).

As contribuições de Michel Foucault (2000) oferecem uma base teórica sólida para analisar como os discursos sobre a deficiência visual se articulam aos dispositivos de normalização. Em sua genealogia das instituições modernas, Foucault demonstra como os mecanismos disciplinares, característicos das escolas, prisões e hospitais, moldam comportamentos, organizam corpos e definem padrões de conduta, ao mesmo tempo em que produzem sujeitos normalizados. A normalidade, nesse contexto, não é um dado natural, mas o efeito de um conjunto de práticas que classificam, hierarquizam e controlam os indivíduos, promovendo a internalização de certos padrões como legítimos e desejáveis (Foucault, 1975).

Nesse cenário, a deficiência aparece como aquilo que escapa à norma, sendo constantemente referida como limitação, carência ou anomalia. A categoria “deficiente”, portanto, não é um reflexo fiel de uma condição física, mas um efeito de enunciados que constroem saberes especializados sobre o corpo, a funcionalidade e a aprendizagem. Esses discursos são operados por instituições como a escola e a universidade, que passam a desempenhar o papel de normalizadoras dos sujeitos, regulando o que é aceitável em termos de percepção, cognição, mobilidade e desempenho acadêmico (Foucault, 1975; Veiga-Neto, 2006).

Ao aplicar a análise do discurso inspirada em Foucault ao campo da inclusão universitária, é possível identificar que a deficiência visual é, muitas vezes, tratada pelas instituições como uma condição a ser compensada ou acomodada, em vez de ser reconhecida como parte da diversidade humana. Uma das técnicas entrevistadas relatou: “Nunca tivemos problemas com alunos cegos/baixa visão, mas eles precisam seguir as regras como todos”. Esta fala produz um sentido no qual a diferença é admitida desde que se conforme ao modelo vigente; a regra comum a todos deve ser seguida, para que problemas com os alunos com deficiência não venham à tona. A inclusão passa a ser condicional, precisa ser acomodada às regras.

Isso também se expressa em práticas que, embora bem-intencionadas, reiteram lógicas de segregação e de excepcionalidade, tratando o aluno com deficiência visual como um “caso especial” e não como parte constitutiva da comunidade acadêmica. A diferença, nesse sentido, é tolerada apenas quando domesticada pelas normas institucionais (Veiga-Neto, 2006).

Os estudos sobre deficiência na educação (Nuernberg, 2015), ao promoverem um olhar crítico sobre essas práticas, trazem uma boa contribuição para a discussão ao destacarem que as barreiras enfrentadas pelos sujeitos com deficiência não são naturais, mas construídas social e historicamente. A deficiência é, portanto, resultado de um processo de interação entre características individuais e contextos sociais excludentes.

Desta forma, a deficiência visual, longe de ser um atributo essencial, uma identidade fixa, deve ser compreendida como uma categoria produzida por discursos e práticas que operam sob lógicas de poder. É por meio da análise desses discursos que se pode desvelar os mecanismos que sustentam a exclusão e propor formas de resistir a eles. O sujeito com deficiência visual, portanto, não é apenas objeto de políticas de inclusão, mas um agente ativo na produção de sentidos, na disputa por reconhecimento e na transformação dos espaços educativos.

É importante discutirmos aqui a relação entre identidade e diferença no contexto das pessoas com deficiência. Silva nos ajuda a entender essa relação. Quando nos diz que “a afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de negações, de expressões negativas de identidade, de diferenças [...]” (Silva, 2014, p. 75), ele quer nos mostrar que identidade e diferença estão numa relação de estreita dependência, pois para se autoafirmar, é necessário se distinguir.

Podemos explicar da seguinte forma: eu sei quem eu sou ao me deparar com alguém diferente de mim, que me faz ver o que eu não sou, assim, a diferença, sob a minha ótica, está na outra pessoa, e parte de uma negação – o que eu não sou. Assim ocorre no caso de uma pessoa

em relação a mim, para ela saber o que é, ou sua identidade, precisa ver em mim, ou em outra pessoa, o que ela não é, ou seja, alguém diferente dela. E neste momento, a diferença está em mim. Em linhas gerais, partindo das análises de Silva (2014), podemos dizer que a diferença, então, está em todos nós. Não são apenas as pessoas com deficiência que são diferentes, como os discursos de muitos dão a entender.

A compreensão da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, em especial daqueles com deficiência visual, exige a problematização dos discursos institucionais e pedagógicos que operam nas universidades públicas brasileiras, tal como no campus de Abaetetuba. Por exemplo, no relato desta professora entrevistada: “Ele que sabe dizer o que precisa, a gente aprende com eles”, podemos inferir aqui que a ideia de inclusão se apoia na capacidade do aluno de mediar sua própria acessibilidade, ocultando a omissão institucional.

Certamente, os alunos sem deficiência não são chamados a orientar os docentes a como ensiná-los, a dizer o que precisam para aprender, em relação a estes, parte-se do pressuposto de que ou os docentes já sabem o que eles precisam ou os alunos que não possuem deficiência não precisam de nada além do que os docentes já sabem. Mas o aluno com deficiência visual precisa dizer o que precisa, o que releva que o docente não possui esse conhecimento, não sabe como ensiná-lo. Os papéis se invertem, aluno agora é o professor, deve ensinar sobre as limitações produzidas pela sua deficiência visual e os recursos pedagógicos que necessita.

Assim, os discursos não são apenas veículos de ideias, mas instrumentos de poder que produzem efeitos concretos sobre os modos de existir, de ensinar e de aprender. Conforme propõe Michel Foucault (1979, p. 26), “[...] o discurso é não apenas aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por onde e pelo qual se luta, o poder do qual se quer apoderar”.

Nas instituições educacionais, os discursos pedagógicos atuam como dispositivos que regulam o que reforçam binarismos – com e sem deficiência -, que definem quem são os sujeitos legítimos da aprendizagem e como devem se comportar – seguir a norma e dizer o que precisam do professor. Quando o tema é a deficiência visual, essas regulações se tornam ainda mais evidentes. Discursos que atingem o aluno com deficiência como “especial”, “dependente” ou “fora da norma” sustentam práticas institucionais que, embora se apresentem como inclusivas, frequentemente reafirmam mecanismos de segregação e marginalização (Silva, 2015; Prieto, 2011).

Segundo Foucault (1979, p. 20), o poder moderno não se exerce principalmente pela repressão, mas pela produção de saberes e subjetividades. O autor enfatiza que “não é o sujeito que fala, mas antes é, em e por meio do discurso, que o sujeito é constituído”. Assim, o estudante

com deficiência visual não é apenas alguém que possui uma condição biológica diferenciada, mas um sujeito que é constituído discursivamente como “portador” de uma diferença que deve ser ajustada, compensada ou controlada. A noção de “dispositivo”, tal como desenvolvida por Foucault, é útil para compreender esse fenômeno. Para ele, o dispositivo é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (Foucault, 2000, p. 244).

No ambiente universitário, os dispositivos de inclusão são formados por legislações, políticas institucionais, pareceres pedagógicos, serviços especializados e práticas cotidianas que não apenas respondem à deficiência, mas a produzem como um campo problemático. As políticas de inclusão no ensino superior, especialmente nas universidades públicas, refletem esses dispositivos. No caso da UFPA, campus Abaetetuba, há um discurso institucional que defende a inclusão como direito, mas as práticas pedagógicas e administrativas revelam contradições. Tais contradições indicam que o discurso da inclusão, embora presente em documentos e normativas, ainda não se consolidou como cultura institucional.

Um exemplo dessa dinâmica está nas falas em comum das técnicas que afirmam “não estar devidamente preparados” para lidar com estudantes com deficiência. Essa enunciação, aparentemente neutra, sustenta uma posição de passividade institucional e transfere ao sujeito com deficiência a responsabilidade pela adaptação (Mendes, 2006). A inclusão, nessas condições, assume um caráter paradoxal. Embora anunciada como princípio democrático e direito fundamental, ela se realiza sob o signo da tolerância e da excepcionalidade.

Do ponto de vista da constituição da identidade, é preciso reconhecer que os sujeitos com deficiência visual não apenas sofrem os efeitos dos discursos institucionais, mas também reagem a eles, resistem e ressignificam. Ao se apropriarem das políticas, ao reivindicarem acessos e ao confrontarem práticas discriminatórias, esses estudantes tensionam os limites do campo discursivo, abrindo brechas para a produção de novas formas de existência.

Por fim, pensar os discursos institucionais e pedagógicos como práticas que moldam os sujeitos e organizam os saberes exige que se avance para além da denúncia da exclusão formal, buscando compreender os modos sutis e naturalizados pelos quais a universidade continua a operar sob uma lógica normalizadora. Isso implica repensar currículos, formas de avaliação, estruturas físicas e, sobretudo, os sentidos atribuídos à presença da diferença no espaço acadêmico. A construção de uma universidade inclusiva requer, assim, mais do que a criação de

serviços; exige uma transformação profunda das condições de produção do saber e da subjetividade.

No espaço universitário, os discursos sobre deficiência operam como mecanismos simbólicos que atravessam a constituição das identidades e moldam o sentimento de pertencimento dos sujeitos. A presença de estudantes com deficiência visual em instituições de ensino superior não representa apenas um dado demográfico, mas uma tensão epistemológica e política que obriga a universidade a confrontar seus próprios regimes de verdade, práticas pedagógicas e dispositivos de normalização.

A experiência desses sujeitos não pode ser compreendida à margem dos jogos de poder que regulam a produção da diferença, da funcionalidade e da legitimidade acadêmica. Neste cenário, a identidade do estudante com deficiência visual é constituída num campo discursivo em que coexistem práticas de acolhimento, de regulação e de resistência, sendo permanentemente disputada nos modos de enunciação institucional e nas interações cotidianas que (des)autorizam sua presença e sua voz (Fonseca, 2013).

Michel Foucault argumenta que os indivíduos são produzidos por discursos que os nomeiam, classificam, disciplinam e inserem em estruturas relacionais de saber e poder (Foucault, 1979). Assim, o estudante com deficiência visual não existe fora dos enunciados que o qualificam como “portador de necessidades especiais”, “beneficiário de políticas de inclusão” ou “caso atípico” a ser administrado pela instituição. Essas categorias não apenas descrevem uma condição, mas organizam os modos de ver, de tratar e de esperar desses sujeitos, operando como tecnologias que produzem formas específicas de subjetividade (Foucault, 1975; Foucault, 1979).

Tais discursos não são neutros: eles estão atravessados por valores normativos que definem o que é “aprender”, quem é o “aluno ideal” e quais corpos e mentes são considerados aptos para o exercício do conhecimento. A deficiência visual, nesse contexto, é compreendida como aquilo que desvia da norma, como diferença a ser compensada ou como limitação a ser gerida. Como explica Jardim, a deficiência não é um simples atributo físico, mas uma construção cultural e discursiva que emerge da interseção entre corpos e contextos excludentes, revelando-se como “uma narrativa cultural do corpo” que é permanentemente regulada por expectativas normativas (Jardim, 2022, p. 3).

No interior da universidade, esse processo se concretiza em práticas pedagógicas que, muitas vezes, são travestidas de inclusão, mas operam sob uma lógica de regulação. A acessibilidade, por exemplo, frequentemente é concebida como um conjunto de recursos instrumentais — *softwares* leitores de tela, provas ampliadas, rampas e intérpretes — cuja

função é adaptar o sujeito à estrutura já existente. No entanto, essa adaptação raramente é acompanhada de uma revisão crítica das epistemologias, dos currículos e das formas de avaliação que sustentam a hegemonia da racionalidade visual e da normatividade acadêmica.

Como aponta Fonseca, a inclusão sem transformação das bases estruturais da instituição apenas reforça a posição marginalizada do sujeito com deficiência, que permanece como “outro” dentro de um sistema que se recusa a se deslocar em direção à pluralidade (Fonseca,2013).

É nesse ponto que se evidenciam as práticas de regulação. A universidade, enquanto espaço de poder disciplinar, organiza o comportamento dos sujeitos por meio de normas, avaliações e classificações. Foucault, ao analisar o funcionamento das instituições modernas, demonstra que o poder se exerce menos por interdições explícitas e mais pela disseminação de dispositivos que regulam as condutas e produzem sujeitos normalizados. A noção de “normalidade” torna-se, então, uma régua simbólica contra a qual os sujeitos são medidos, e a deficiência é aquilo que não se ajusta, sendo vista como desvio ou falha. A inclusão, nesse modelo, é concebida como o esforço de adequação do sujeito à norma e não como uma transformação da norma em direção à diversidade (Foucault, 1975; Veiga-Neto, 2006).

A universidade não apenas disciplina os corpos e regula os comportamentos, mas também atua na formação das subjetividades por meio do que Foucault denomina “tecnologias de si”, práticas pelas quais os indivíduos se constituem, se interpretam e se governam. Os estudantes com deficiência visual, ao se depararem com discursos que os classificam como dependentes ou insuficientes, internalizam muitas vezes tais narrativas, o que pode afetar sua autoimagem e sua agência. Contudo, é também por meio dessas mesmas tecnologias que os sujeitos podem resistir, reinterpretar suas condições e criar formas alternativas de pertencimento. Ao reivindicarem sua identidade, ao questionarem práticas excludentes e ao proporem novos arranjos de participação, os estudantes com deficiência visual exercem uma ação política sobre si e sobre a instituição (Foucault, 1982; Foucault, 1988).

A experiência de pertencimento, nesse contexto, não pode ser reduzida à presença física em sala de aula ou ao cumprimento formal de políticas de acessibilidade. Pertencer é ser reconhecido como legítimo, é ter voz nos processos institucionais, é ser incluído não apenas nos espaços, mas também nas epistemologias que estruturam a produção do conhecimento. Como argumenta Prieto, o pertencimento envolve práticas que vão além da tolerância: ele requer o reconhecimento efetivo da diferença como elemento constitutivo da comunidade acadêmica, e não como exceção a ser administrada (Prieto, 2011). Quando isso não ocorre, o estudante com

deficiência visual vive uma inclusão parcial ou simbólica, marcada por sentimentos de isolamento, invisibilidade e estranhamento.

Do ponto de vista das políticas públicas e institucionais, Mazzotta adverte que a mera formalização de programas de inclusão, sem uma mudança na cultura organizacional das instituições de ensino, tende a produzir efeitos limitados. A universidade precisa ser desafiada a repensar seus fundamentos, suas práticas e seus saberes, incorporando de forma crítica os sujeitos com deficiência como agentes de transformação. Para isso, é necessário enfrentar as barreiras atitudinais e epistemológicas que sustentam a exclusão disfarçada de inclusão (Mazzotta, 2011). Nesse sentido, a presença de estudantes com deficiência visual nas universidades representa uma oportunidade para a produção de novas narrativas, que rompam com o paradigma da deficiência como falta e a inscrevam como diferença produtiva.

A formação docente também se revela como elemento crucial nesse processo. Como observa Mendes, a ausência de preparo por parte dos professores para lidar com a diversidade funcional não é apenas uma deficiência técnica, mas um reflexo de uma lógica formativa que ignora as questões da diferença. O professor que se declara “despreparado” não apenas reconhece sua limitação, mas também reposiciona o estudante com deficiência como problema, deslocando para ele a responsabilidade pela (não) inclusão. Esse deslocamento reforça um ciclo de exclusão simbólica, em que a deficiência visual é tratada como obstáculo ao invés de ser pensada como possibilidade de revisão e ampliação do próprio ato pedagógico (Mendes, 2006).

Por fim, é necessário considerar que a inclusão plena e o pertencimento autêntico só serão possíveis quando a universidade abandonar a lógica da compensação e da caridade e assumir a diversidade como princípio ontológico e político. Não basta incluir; é preciso transformar. E essa transformação começa pela desconstrução dos discursos que sustentam o capacitismo institucional e pela criação de espaços em que os sujeitos possam existir sem a necessidade de justificar ou adaptar sua diferença para caber nos moldes já estabelecidos (Silva, 2015).

Desse modo, a identidade do estudante com deficiência visual é permanentemente construída e tensionada pelas práticas institucionais que ora o reconhecem como sujeito de direitos, ora o reduzem à condição de exceção. O pertencimento, por sua vez, não é dado, mas conquistado por meio de disputas simbólicas que atravessam os discursos pedagógicos e administrativos da universidade. Ao analisar essas práticas sob a ótica dos Estudos da Deficiência e da analítica foucaultiana, torna-se possível desnaturalizar as formas de exclusão travestidas de inclusão e imaginar uma universidade que acolha a diferença não como concessão, mas como constituição de sua própria identidade.

O quadro 1 apresenta os dados levantados a partir das entrevistas realizadas com os docentes, técnicos e o aluno do campus de Abaetetuba da UFPA. A organização do quadro foi uma tentativa de extrair das falas as séries discursivas que nos permitissem compreender o que os discursos institucionais versam sobre a deficiência e como esses discursos não apenas descrevem a deficiência, mas a constituem como objeto de saber e de poder; como atribuem sentidos aos sujeitos de que falam. São discursos que produzem um campo de inteligibilidade no qual o estudante com deficiência visual é representado, gerido, avaliado e, por vezes, silenciado. Tentamos evidenciar aqui, que não são simples enunciados, que não há nada oculto nos enunciados.

Quadro 1 – A deficiência visual nos relatos dos sujeitos da pesquisa.

Séries discursivas	Fragmento Representativo (fala)	Sentido Discursivo Produzido
Docente e técnicos		
Ausência de preparo institucional	“Nunca tive aluno com deficiência visual. Se tiver, vou ter que mudar tudo”	A deficiência aparece como perturbação da norma pedagógica, exigindo exceções e ajustes.
Visão assistencialista da inclusão	“A gente tenta ajudar da forma que pode, mas não há orientação clara”	O estudante é percebido como dependente; a instituição se coloca em posição de improviso e benevolência.
Deficiência como carência sensorial	“Trabalho com imagens, não sei como adaptar isso”	A deficiência visual é representada como ausência que inviabiliza o ensino tal como praticado.
Responsabilização individualizada	“Ele que sabe dizer o que precisa, a gente aprende com eles”	A inclusão se apoia na capacidade do aluno de mediar sua própria acessibilidade, ocultando a omissão institucional.
Tolerância condicionada à adequação	“Nunca tivemos problemas com alunos cegos/baixa visão, mas eles precisam seguir as regras como todos”	A diferença é admitida desde que se conforme ao modelo vigente; a inclusão é condicional e não transformadora.
Aluna		
A deficiência como diferença, não como incapacidade	“Não é que eu não consiga, só preciso de recursos diferentes”	Produz sentidos de inclusão e de reconhecimento da diversidade como parte da experiência humana.
Invisibilidade da Deficiência	“Muita gente não acredita quando digo que tenho baixa visão, porque acham que enxergo normal”	Revela o sentido de invisibilidade social, já que a deficiência não é percebida, gerando incompreensão e descrédito.
Estratégias de Adaptação	“Uso celular com fonte ampliada e lente de aumento para estudar”	Esclarece o sentido de resistência e adaptação, valorizando recursos que permitem maior inclusão.
Comparação constante com a	“Eu vejo, mas não o suficiente”	Produz o sentido de sentimento de

visão considerada dentro do padrão de “normalidade”	para acompanhar a turma na lousa sem ajuda”	inadequação, marcado pela comparação com a visão considerada “normal”.
---	---	--

Fonte: elaborado pela autora.

2.2 Da norma pedagógica à pedagogia da exceção: discursos de assistência, déficit sensorial e desresponsabilização institucional

Nesta subseção, discutimos as seguintes séries discursivas: ‘visão assistencialista da inclusão’, ‘tolerância condicionada à adequação’ e ‘deficiência como carência sensorial’. Entendemos que os discursos que compõem essas séries produzem sentidos para a deficiência como perturbação da norma pedagógica, exigindo exceções e ajustes. Também, nelas o estudante é percebido como dependente e a instituição se coloca em posição de improviso e benevolência. A deficiência visual é representada como ausência que inviabiliza o ensino tal como praticado. E por fim, a diferença é admitida desde que se conforme ao modelo vigente; a inclusão é condicional e não transformadora.

A análise das entrevistas com a docente e técnicas administrativas da Universidade Federal do Pará – campus Abaetetuba, permite observar como os sentidos de deficiência visual, normalidade e diferença são discursivamente produzidos e operam como dispositivos de poder no cotidiano universitário. Os discursos revelam que a deficiência visual não é apenas uma condição física, mas uma construção simbólica regulada por enunciados institucionais que operam sobre os corpos e as condutas, demarcando quem pertence plenamente ao espaço acadêmico e quem é reconhecido como sujeito de exceção.

No campo das práticas docentes, emergem narrativas que posicionam o estudante com deficiência visual como um corpo fora da norma institucional, cuja presença requer adaptações que são percebidas como desafios ou obstáculos ao funcionamento regular da sala de aula. A professora entrevistada afirmou: “Nunca tive aluno com deficiência visual. Se tiver, vou precisar rever toda a forma como dou aula, porque meu método depende de slides, imagens e quadros.” Essa fala é emblemática do modo como a visão é tomada como referência universal na organização do ensino. O corpo visualmente hegemônico é naturalizado como o padrão, enquanto o corpo com deficiência visual é construído como exceção, como aquilo que perturba o fluxo da normalidade. Nesse sentido, o discurso docente revela um regime de verdade que associa capacidade acadêmica à conformidade sensorial com os padrões estabelecidos, reiterando a normatividade da percepção visual como fundamento da cognição legítima.

A deficiência, nesses termos, é significada como carência, como ausência que deve ser compensada por práticas pedagógicas específicas, frequentemente concebidas como

concessões. Essa lógica compõe o que Jardim (2022) chama de “corpo normalizado”, ou seja, um corpo cuja funcionalidade plena é construída como referência normativa em oposição ao corpo deficiente, que passa a ser simbolicamente reduzido à sua limitação. O estudante com deficiência visual, então, é situado num lugar discursivo de vulnerabilidade e de constante demanda por ajustes, o que o inscreve numa relação assimétrica com os demais sujeitos do processo educativo.

No âmbito dos discursos técnicos-administrativos, identifica-se uma tensão semelhante. Embora as servidoras demonstrem disposição para atender às demandas dos estudantes com deficiência, suas falas também são marcadas por uma noção de despreparo institucional e de improviso, que revela a fragilidade dos dispositivos efetivos de inclusão. Uma técnica relatou: “A gente tenta ajudar da forma que pode, mas não há uma política clara. Às vezes, o próprio aluno orienta o que precisa ser feito.” Esse depoimento, por um lado, evidencia um esforço de escuta e acolhimento; por outro, explicita a ausência de formação específica e de orientações institucionais sistemáticas que sustentem as práticas inclusivas. Essa lacuna transfere, muitas vezes, para o próprio estudante a responsabilidade de mediar sua inclusão, fazendo com que ele atue simultaneamente como usuário e como agente técnico da acessibilidade.

Esse cenário traduz, na prática, o que Foucault (1979) denominou de microfísica do poder, isto é, a dispersão do poder em uma multiplicidade de pontos institucionais, onde ele é exercido menos por coerção direta e mais pela produção de normas e expectativas sobre os comportamentos. O discurso técnico, ao reconhecer a deficiência como algo “a ser manejado”, opera na lógica do controle sutil, normatizando a experiência do estudante ao inseri-lo em dispositivos que, em vez de romper com a exclusão, muitas vezes a reformulam sob a forma de “ajustes pontuais”.

Outro elemento relevante das entrevistas é a persistência de uma concepção assistencialista da inclusão. A deficiência visual aparece frequentemente vinculada a uma ideia de dependência ou de necessidade constante de ajuda. Uma técnica declarou: “Quando o aluno cego ou com baixa visão muito acentuada chega, a gente tenta se adaptar, ver se tem alguém que possa acompanhar, ler, orientar. A gente dá um jeito.” Essa fala revela que, embora exista esforço de acolhimento, este se dá a partir de uma concepção que reforça a passividade do sujeito com deficiência, compreendido como alguém que precisa ser guiado, e não como agente ativo na construção da sua trajetória acadêmica. Essa abordagem contribui para a manutenção de uma cultura institucional que tolera a presença da diferença, desde que esta seja ajustada ao modelo previamente estabelecido de funcionamento da universidade.

Nesse ponto, é necessário articular a noção foucaultiana de dispositivo com os modos como o campus operacionaliza a inclusão. Para Foucault (1979), um dispositivo é um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, práticas, leis e saberes que se organizam em torno de uma função estratégica, no caso, o gerenciamento da diferença no espaço educacional. Os discursos analisados revelam que os dispositivos de inclusão no campus Abaetetuba operam, em larga medida, na chave da regulação, mais do que da transformação. A acessibilidade é tratada como um adendo, uma suplementação, e não como elemento estruturante da lógica institucional. Com isso, os estudantes com deficiência visual permanecem situados em zonas de transitoriedade, nem plenamente incluídos, nem completamente excluídos, mas sempre em processo de justificação da própria presença.

Compreender que os discursos institucionais não apenas descrevem a deficiência, mas a constituem como objeto de saber e de poder. Eles produzem um campo de inteligibilidade no qual o estudante com deficiência visual é representado, gerido, avaliado e, por vezes, silenciado. Como aponta Veiga-Neto (2006), inspirando-se em Foucault, a escola, e, por extensão, a universidade, é um espaço atravessado por dispositivos disciplinares que regulam quem pode aprender, de que maneira e com quais recursos. A inclusão, quando se dá de forma limitada ao discurso, sem que ocorra reestruturação material e simbólica da instituição, transforma-se em mecanismo de reprodução da exclusão.

Em suma, as falas da docente e técnicas evidenciam que os sentidos atribuídos à deficiência visual no campus Abaetetuba são atravessados por lógicas normalizadoras que definem padrões de funcionalidade e pertencimento. A diferença é tolerada enquanto for compatível com o modelo vigente de organização pedagógica e administrativa. Os discursos revelam, portanto, um modelo de inclusão pautado mais pela adaptação à norma do que pela valorização da diversidade como princípio epistemológico e político. Com isso, a deficiência visual torna-se uma fronteira simbólica entre o sujeito legítimo e o sujeito tolerado, exigindo que o estudante com deficiência se configure, simultaneamente, como corpo a ser ajustado e como identidade a ser reconhecida.

Esse panorama coloca em questão os limites das políticas institucionais de inclusão quando estas se restringem à dimensão técnica e não enfrentam os efeitos simbólicos dos discursos que produzem o deficiente como “outro” da normalidade. A transformação desse quadro exige mais do que dispositivos de apoio: demanda a crítica e a reformulação dos próprios regimes de verdade que operam no interior da universidade, produzindo saberes sobre quem pode aprender, como deve aprender e o que é ser um sujeito universitário. É nesse ponto

que os discursos deixam de ser apenas meios de comunicação para se tornarem campos estratégicos de disputa pelo reconhecimento, pela presença e pela cidadania educacional.

3 ENTRE DIFERENÇA E NORMALIZAÇÃO: INVISIBILIDADE DA DEFICIÊNCIA, AUTOADAPTAÇÃO E INADEQUAÇÃO NO RELATO ESTUDANTIL

Nesta seção, discutimos as séries discursivas que emergem dos relatos da aluna entrevistada, são elas: ‘a deficiência como diferença, não como incapacidade’, ‘invisibilidade da deficiência e estratégias de adaptação’ e ‘comparação constante com a visão considerada dentro do padrão de normalidade’. Compreendemos que os discursos presentes nos relatos da aluna produzem sentidos de inclusão e de reconhecimento da diversidade como parte da experiência humana. Além disso, revelam o sentido de invisibilidade social, já que a deficiência não é percebida, gerando incompreensão e descrédito. Também, nos revelam o sentido de resistência e adaptação, buscando valorizar os recursos que permitem maior inclusão. Por fim, produzem o sentido de sentimento de inadequação, marcado pela comparação com a visão considerada “normal”.

A escuta atenta da narrativa da estudante com deficiência visual entrevistada revelou um conjunto complexo de vivências que interpelam diretamente os sentidos instituídos sobre a inclusão no ensino superior. O cotidiano universitário, tal como narrado, é atravessado por múltiplos desafios, os quais se manifestam tanto em dimensões materiais quanto simbólicas, evidenciando que a permanência e a participação plena de estudantes com deficiência visual vão muito além do simples acesso físico ao campus. São experiências constituídas por negociações constantes, tensões identitárias e práticas de resistência que configuram formas singulares de pertencimento.

Um dos aspectos mais recorrentes na fala da estudante é a percepção de invisibilidade estrutural. Apesar da presença formal de políticas de acessibilidade e do discurso institucional de inclusão, a prática cotidiana revela lacunas expressivas no que se refere ao suporte técnico, pedagógico e relacional. Como relata: “No começo, parecia que ninguém sabia o que fazer comigo. Fui explicando, mostrando como me ajudar, mas muitas vezes parecia que era eu quem estava ensinando a ser incluída”. Essa enunciação revela o que Fonseca (2013) identifica como deslocamento da responsabilidade institucional para o sujeito com deficiência: é ele quem deve ensinar os demais a lidar com sua presença, tornando-se, paradoxalmente, o agente da sua própria acessibilidade em um sistema que deveria ser proativamente inclusivo.

Essa responsabilização simbólica pelo processo de inclusão evidencia uma assimetria que opera silenciosamente nas relações institucionais. O estudante deixa de ser apenas um

destinatário de políticas públicas e passa a ocupar o lugar de mediador entre sua condição sensorial e a lógica funcional da universidade. Essa mediação constante exige dele habilidades de negociação identitária, já que está continuamente posicionado entre dois polos: o da excepcionalidade (por sua condição de deficiência) e o da normatividade (pela expectativa institucional de que ele se adapte aos modos convencionais de ensino e convivência).

Nesse cenário, emergem desafios múltiplos: barreiras físicas que ainda não foram eliminadas, como a falta de sinalização tátil eficiente ou de materiais em formatos acessíveis, barreiras pedagógicas, como a resistência de alguns professores em adaptar suas metodologias e barreiras atitudinais, como o estranhamento silencioso ou explícito por parte de colegas e servidores. Uma experiência emblemática relatada pela estudante diz respeito a uma aula expositiva em que o professor insistia no uso exclusivo de quadros e imagens visuais, sem qualquer mediação verbal: “Eu fiquei ali, escutando os outros comentarem o que viam. Ninguém falou comigo. Eu estava presente, mas não participava.” Tal episódio expressa, de forma contundente, a exclusão simbólica que perpassa os ambientes ditos inclusivos. A presença física, nesses casos, não garante a participação epistemológica nem o pertencimento simbólico.

Contudo, é precisamente nesse campo de tensões que emergem estratégias de resistência e de (re)significação. A estudante, ao narrar suas experiências, não adota uma posição de passividade, mas evidencia práticas ativas de enfrentamento, de questionamento e de afirmação de sua identidade. Ela relata, por exemplo, que passou a participar de fóruns internos sobre acessibilidade, além de propor atividades de sensibilização para docentes e discentes: “Percebi que só reclamando eu não ia mudar nada. Então comecei a falar, a contar o que vivia, e a mostrar que eu também podia ensinar alguma coisa para a universidade”. Tal postura reflete aquilo que Foucault (1982) denominou de “tecnologias de si”, ou seja, práticas pelas quais o sujeito se constitui ativamente em meio aos dispositivos que o atravessam. Ao apropriar-se do lugar discursivo que lhe é conferido o de sujeito com deficiência, o estudante tensiona suas margens, transforma seu conteúdo e o reinscreve como posição política e pedagógica.

Esse movimento de ressignificação identitária permite vislumbrar formas emergentes de subjetivação que escapam, ao menos parcialmente, à lógica normalizadora que caracteriza os discursos institucionais. O estudante passa a construir uma identidade que não se reduz à condição de “deficiente visual”, mas que a incorpora de modo crítico, como dimensão constitutiva de sua trajetória, sem que ela se torne definidora ou limitante. Como afirma: “Eu não me resumo à deficiência, mas ela faz parte de quem sou. E se estou aqui, é porque quero e posso contribuir tanto quanto qualquer outro.” Essa declaração rompe com o paradigma da

deficiência como carência e inaugura uma ética de reconhecimento e de pertença que se sustenta na potência da diferença.

A experiência vivida, portanto, não é apenas a de suportar as dificuldades impostas por uma estrutura excludente, mas também a de produzir sentidos outros para o que significa estar na universidade. A estudante, ao narrar suas experiências, não apenas descreve os desafios que enfrenta, mas constrói, discursivamente, uma identidade em constante negociação, aberta à transformação e à produção de novos significados. Isso se traduz em um pertencimento que não é dado, mas conquistado, muitas vezes contra os próprios dispositivos institucionais que, sob o discurso da inclusão, perpetuam práticas de segregação sutil.

Por fim, ao analisar essas narrativas à luz da analítica do poder em Foucault (1979), torna-se evidente que a experiência universitária do estudante com deficiência visual é atravessada por múltiplos vetores de poder, saber e subjetivação. A identidade desse sujeito não é fixa, mas permanentemente constituída e reconstituída em meio aos embates cotidianos com as normas institucionais. É no confronto com essas normas, e na sua contestação, que se delineiam formas singulares de ser, de resistir e de pertencer à universidade.

A análise das experiências vividas por estudantes com deficiência visual no ambiente universitário exige, para além da observação de barreiras físicas e pedagógicas, uma compreensão crítica das formas como tais sujeitos se constitui discursivamente e exercem sua agência frente aos dispositivos que pretendem incluí-los, mas que frequentemente acabam por reforçar a lógica da exclusão sob a aparência da aceitação. O pertencimento, neste contexto, não pode ser entendido como um dado estático ou como um estado plenamente alcançado por meio de políticas administrativas; ao contrário, é um processo dinâmico, contingente e marcado por tensões entre identidade, diferença e normatividade.

A estudante entrevistada revela, em seus relatos, que sua trajetória na universidade por mais recente que seja, foi marcada por uma oscilação constante entre aceitação e estranhamento, reconhecimento e apagamento. A inserção em espaços acadêmicos, inicialmente percebida como conquista, se complexifica à medida que as práticas institucionais não acompanham o discurso de inclusão. Em suas palavras: “No começo eu achei que só de estar aqui já era tudo. Depois fui percebendo que estar presente não era o mesmo que pertencer.” Tal fala é emblemática da distinção entre inclusão formal, muitas vezes restrita à matrícula e ao cumprimento de protocolos básicos, e pertencimento substantivo, que envolve o reconhecimento simbólico, a participação ativa nos processos formativos e a validação das formas diversas de existir e produzir conhecimento.

Neste ponto, torna-se relevante mobilizar a noção de inclusão normativa. Essa inclusão se refere à incorporação do sujeito “diferente” sob a condição de que ele se ajuste, tanto quanto possível, às normas dominantes. Nesse momento retomamos a discussão que Silva faz sobre a questão da identidade e diferença. Ao nos dizer que “a identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística [...]” e que “é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e diferença como tais” (Silva, 2014, p. 74), podemos afirmar que essa colocação da diferença no sujeito com deficiência é totalmente arbitrária, é produzida pelos sujeitos que põe esse discurso em circulação, não corresponde a uma verdade. Muito menos a ideia de que ele precisa suprimir essa diferença, para se incorporar à norma.

No caso do estudante com deficiência visual, essa exigência se expressa em pequenas e reiteradas práticas institucionais: a necessidade de explicar continuamente sua condição; a ausência de recursos acessíveis previamente organizados; a expectativa de que ele próprio proponha soluções adaptativas; e, sobretudo, o deslocamento da responsabilidade pela efetivação da inclusão para o próprio sujeito que deveria ser incluído.

No entanto, a aluna não se limita a ocupar essa posição passivamente. Ela a tensiona, a recusa em parte, e constrói, no espaço da universidade, um lugar identitário próprio. Essa recusa é visível quando afirma: “Não quero ser tratada como coitada nem como herói. Só quero que minha forma de aprender seja reconhecida como legítima.” Aqui se manifesta um processo de agência discursiva e política, no qual o estudante rejeita as categorias estigmatizadas ou idealizadas frequentemente atribuídas a pessoas com deficiência e propõe novas formas de significar sua presença.

Esse movimento encontra ressonância na concepção foucaultiana de subjetivação. Em seus estudos sobre as tecnologias de si (Foucault, 1982), o autor propõe que os sujeitos não são apenas produtos passivos dos discursos e instituições, mas que também produzem a si mesmos a partir de práticas de liberdade, autoconhecimento e invenção. O estudante, ao intervir nos espaços institucionais, ao protagonizar atividades de formação e ao compartilhar publicamente sua experiência, não apenas ocupa o lugar de “aluno com deficiência”, mas o reinventa. Ele transforma essa identidade, frequentemente concebida como deficitária, em um ponto de partida para a produção de novos sentidos sobre o aprender, o ensinar e o conviver na universidade.

Essa agência se expressa também em gestos cotidianos: a escolha de participar de conselhos, de dialogar com docentes sobre adaptações necessárias, de produzir materiais acessíveis para si e para outros, e até mesmo de construir relações horizontais com os colegas, recusando tanto a marginalização quanto o assistencialismo. Como ela menciona: “Comecei a entender que só a minha presença não mudaria nada, então decidi ocupar espaços de fala.”

Trata-se, aqui, de um exercício de resistência, no sentido foucaultiano, à forma como os dispositivos de normalização operam nos espaços universitários.

Ao fazer isso, a estudante amplia os limites da própria universidade, questionando os modos como ela define quem pode aprender, como se aprende e quem pode ensinar. Ele se constitui, assim, como sujeito político e epistêmico, cuja experiência é, ao mesmo tempo, objeto e produtora de conhecimento. Essa postura desestabiliza a lógica tradicional que entende a deficiência como ausência e reposiciona o corpo com deficiência visual como corpo produtor de saberes — saberes que emergem da experiência situada e da capacidade de transitar entre normas e exceções.

Portanto, a análise das falas revela que o pertencimento, para sujeitos com deficiência visual no ensino superior, não é algo concedido pelas instituições, mas construído por meio de práticas contínuas de afirmação, enfrentamento e negociação. Trata-se de um pertencimento insurgente, que se opõe à lógica da integração subordinada e reivindica a diversidade como valor epistemológico e político. Ao (re)significar a categoria “deficiente” no cotidiano universitário, o estudante intervém diretamente nos regimes de verdade que estruturam a universidade e propõe outras formas de estar, aprender e ensinar.

Essa prática discursiva insurgente, segundo Veiga-Neto (2006), é um ato político de resistência à biopolítica da normalização. Ao performar a diferença sem pedir autorização, o sujeito desestabiliza as categorias que o marginalizam e inaugura novas possibilidades de subjetivação. Por isso, a presença do estudante com deficiência visual não é apenas um dado demográfico, mas um acontecimento pedagógico e político que convoca a universidade a se repensar em seus fundamentos.

Como alerta Fonseca (2013), o verdadeiro avanço da inclusão só será possível quando as estruturas forem descentradas do paradigma da normalidade e organizadas a partir da diferença como princípio constitutivo, e não como exceção a ser administrada.

Dessa forma, o pertencimento no espaço universitário precisa ser compreendido como o resultado de lutas simbólicas e práticas, nas quais os sujeitos com deficiência visual desafiam as fronteiras da exclusão disfarçada e afirmam seu direito de existir não apenas como presença tolerada, mas como protagonistas legítimos da produção acadêmica e social. E é nesse processo que se evidencia a potência transformadora da agência desses sujeitos: não apenas resistem à exclusão, mas reinventam o próprio espaço universitário como lugar possível para múltiplas formas de vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mobilizar os referenciais da analítica do discurso de Michel Foucault, buscamos desnaturalizar as categorias comumente associadas à deficiência, desvelando os dispositivos de poder e saber que, de modo muitas vezes imperceptível, regulam a experiência educacional dos sujeitos com deficiência visual.

A análise evidenciou que, embora o campus da UFPA em Abaetetuba possua políticas institucionais voltadas à acessibilidade e serviços de apoio pedagógico, os discursos que circulam entre docentes e técnicos ainda se ancoram, em grande parte, em compreensões normativas e compensatórias da deficiência. O estudante com deficiência visual é frequentemente interpelado por um olhar institucional que o posiciona como “aluno especial”, “exceção” ou “desafio”, o que revela a persistência de uma lógica de inclusão que opera por assimilação e não por transformação. Nessa lógica, o sujeito é incluído na medida em que se adapta aos padrões previamente estabelecidos, ou seja, à norma do aluno ideal, autônomo, visual, produtivo e ajustado aos modos tradicionais de ensino.

A investigação mostrou também que os discursos institucionais, ainda que articulados em documentos e normativas que afirmam o direito à educação inclusiva, não produzem necessariamente uma cultura de pertencimento. A presença do aluno com deficiência visual na universidade, por vezes celebrada como sinal de progresso, se efetiva em um cenário de múltiplas barreiras: materiais, pedagógicas, atitudinais e simbólicas. A acessibilidade é, com frequência, tratada como um recurso externo ou adicional, como se a universidade fosse, por natureza, um espaço neutro e inclusivo, e apenas em alguns casos precisasse “se adaptar”. Essa ideia desconsidera que a própria estrutura acadêmica, seus currículos, formas de avaliação, linguagens e rituais operam como dispositivos de exclusão, ao reiterar modos únicos e normativos de produção do saber.

Contudo, um dos achados mais potentes desta pesquisa reside na forma como o sujeito entrevistado, estudante com deficiência visual, se posiciona frente a tais dispositivos. Suas narrativas evidenciam não apenas as dificuldades vivenciadas, mas também as estratégias de resistência, de negociação e de ressignificação identitária. Ele não se limita a ocupar o lugar do “deficiente incluído”, mas reivindica ativamente um pertencimento baseado na legitimidade de sua experiência, saberes e modos de ser. Essa atuação é um exercício de agência, ao tratar das tecnologias de si, e revela que os sujeitos com deficiência não são apenas efeitos dos discursos que os produzem, mas também seus contestadores, reformuladores e, muitas vezes, subversores.

O estudante não apenas habita o espaço universitário, mas o desloca. Ao exigir materiais acessíveis, ao confrontar práticas discriminatórias e ao interagir de forma crítica com seus pares e professores, ele transforma a universidade de dentro. Esse movimento evidencia que a inclusão não é um favor concedido por uma instituição benevolente, mas o resultado de lutas discursivas e práticas que questionam os fundamentos de uma universidade que, historicamente, foi pensada para corpos e mentes padronizados. A presença do sujeito com deficiência visual, ao contrário do que pode sugerir uma leitura meramente integrativa, é um acontecimento político que interpela a própria ideia de universalidade que sustenta a instituição universitária.

Outro ponto relevante da pesquisa é o tensionamento da própria noção de “normalidade”, que emergiu de maneira recorrente nos discursos dos participantes. A deficiência visual é, muitas vezes, compreendida como ausência ou carência, enquanto a visão plena é tomada como referencial natural. Essa naturalização invisibiliza os mecanismos de produção da norma e reforça uma hierarquia entre os modos de perceber e de conhecer o mundo. Conforme argumentam teóricos, a deficiência não reside no corpo individual, mas na estrutura social e simbólica que torna algumas formas de existência legítimas e outras, problemáticas. Assim, o reconhecimento da deficiência como construção social e discursiva é condição para pensar a inclusão não como adaptação do sujeito à norma, mas como transformação da norma a partir da diferença.

A experiência analisada neste estudo indica que a construção de um pertencimento pleno e crítico por parte dos estudantes com deficiência visual demanda mais do que políticas de apoio pontuais. Exige uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, da formação docente, da arquitetura curricular e da cultura institucional. Como propõem alguns teóricos, a inclusão no ensino superior deve ser pensada como um processo político-pedagógico que problematiza os fundamentos da educação tradicional e amplia os horizontes epistemológicos da universidade. Para isso, é necessário que docentes, técnicos e gestores se reconheçam como sujeitos implicados nesse processo, abandonando a lógica da “impreparação” como justificativa e assumindo a corresponsabilidade pela construção de um espaço educacional verdadeiramente plural.

Em termos teóricos, a pesquisa reafirma a potência da análise do discurso foucaultiana como ferramenta de compreensão das dinâmicas de poder e de produção de subjetividades no campo da educação inclusiva. A deficiência visual, neste trabalho, foi compreendida não como atributo fixo, mas como efeito de discursos e práticas que atribuem sentidos ao corpo, ao desempenho e ao conhecimento. A partir dessa perspectiva, os discursos analisados revelam não apenas o modo como a deficiência é falada e representada, mas também como ela é

materializada em políticas, interações e decisões cotidianas. Ao mesmo tempo, mostram como os sujeitos podem resistir a esses enquadramentos e produzir novas formas de estar e de aprender na universidade.

Como limitações, destaca-se o recorte empírico da pesquisa, restrito a um único campus e a um número reduzido de participantes. Embora o aprofundamento qualitativo permita uma análise densa e situada, reconhece-se a necessidade de ampliar a investigação para outros contextos, de modo a explorar a heterogeneidade das experiências de estudantes com diferentes deficiências e inseridos em diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, os achados desta pesquisa apontam para a urgência de uma mudança de paradigma no modo como se compreende e se realiza a inclusão no ensino superior. Trata-se de abandonar a retórica da tolerância para assumir a radicalidade do reconhecimento da diferença. A universidade do século XXI precisa se constituir como espaço de produção de saberes múltiplos, abertos à diversidade de corpos, experiências e subjetividades. O desafio é construir uma instituição que não apenas acolha a diferença, mas que se deixe transformar por ela e, nesse processo, torne-se mais justa, mais crítica e mais humana.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Lennard J. Construindo a normalidade: a curva do sino, o romance e a invenção do corpo deficiente no século XIX. In: Davis, Lennard J. O estudo sobre as deficiências. Tradução: Fabiana A. A. Jardim, 2022. Disponível em: <https://usp-br.academia.edu/FabianaJardim>. Acesso em: 26 de junho de 2025.

FONSECA, Ana Carolina da Costa e. Resenha do livro (As novas políticas da deficiência) de Michael Oliver e Colin Barnes (2012). **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 231–236, 2013. DOI: 10.26512/ser_social.v15i32.13042. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13042. Acesso em: 24 de junho de 2025.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: **nascimento da prisão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1975. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf. Acesso em 30 de junho de 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. 01 de julho de 2025.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de Si**. Revista Verve, n. 6, pág. 321-360, 1982. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em 27 de junho de 2025.

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Flávio Caetano da; BENGTON, Clarissa Galvão. Análise do discurso nas pesquisas em educação: perspectivas foucaultianas. Rev. Elet. Educ., São Carlos, v. 13, n. 2, p. 425-437, maio 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000200425&lng=pt&nrm=iso. acessos em 7 jun. 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: **história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial_no_Brasil.html?id=rgkRAAAAYAAJ&redir_esc=y. Acesso em 2 de julho de 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: **o papel da formação do professor**. Revista Educação Especial, v. 19, n. 30, p. 35–46, 2006. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=AKg3DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1993&dq=A+inclus%C3%A3o+escolar+de+alunos+com+necessidades+educacionais+especiais:+o+papel+da+forma%C3%A7%C3%A3o+do+professor.+Revista+Educa%C3%A7%C3%A3o+Especial,+v.+19,+n.+30,+p.+35%E2%80%9346,+2006.&ots=T5WAEov1Sy&sig=bZNQTIifhdCm4e3hXgpQT0PIXmc#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 26 de junho de 2025.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Os estudos sobre deficiência na educação. **Imagens & Palavras**. Educ. Soc. Vol. 36 (131), jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015134028>. Acesso em: 09 ago. 2025

PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão: **práticas pedagógicas na educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3830>>. Acesso em 25 de junho de 2025.

SILVA, Janete Magalhães. Educação inclusiva: **fundamentos e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2015. Disponível em: <http://profei.unespar.edu.br/livros/politicas-e-praticas-para-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina com Foucault. **III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: Foucault 80 anos**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, outubro de 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/4314797/Na_oficina_de_Foucault_Alfredo_Veiga_Neto_Palavras_chave_de_Ensino_e_Curr%C3%ADculo_e_Professor_Convidado_permanente_do_PPG_Educa%C3%A7%C3%A3o_da_Universidade_Federal_do. Acesso em: 29 de junho de 2025

UFPA. coordenadoria de acessibilidade, história, Universidade Federal do Pará, 2022. Disponível em: <<https://saest.ufpa.br/coaccess/index.php/historia>>. Acesso em 25 de junho de 2025.

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS.

Técnicos e docentes

- 1- Como você percebe a presença ou ausência da deficiência visual aqui no campus?
- 2- Como você entende que os alunos com deficiência se sentem aqui no campus?
- 3- Dentro do seu âmbito de trabalho, que procedimentos você precisa tomar quando lida com uma pessoa com deficiência visual?
- 4- O que você acha dos serviços e recursos disponíveis aos alunos com deficiência visual na UFPA?
- 5- Você acha que os procedimentos e recursos que a universidade dispõe aos alunos com deficiência são suficientes para eles se sentirem incluídos?
- 6- Como você vê a deficiência visual no contexto das outras deficiências?
- 7- Como você entende a relação entre deficiência visual, normalidade e diferença?

Aluno com deficiência visual/baixa visão

- 1- Como você percebe a presença ou ausência da deficiência visual aqui no campus?
- 2- Que comentários você escuta sobre a sua condição?
- 3- Como você se sente aqui no campus? (sente-se acolhido, excluído, indiferente, pertencente...)
- 4- Dentro do espaço do campus, que procedimentos você precisa tomar quando tem que lidar com professores e técnicos videntes?
- 5- Você entende que os procedimentos e recursos que a universidade dispõe a você são suficientes para você se sentir incluído?
- 6- Me fale sobre uma (s) experiência (s) que você vivenciou no campus e que foi marcante para você. Em que ela te mudou, afetou?

APÊNDICE B- TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



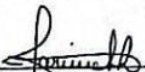
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos por meio deste termo solicitar sua colaboração para registramos através de áudio, vídeo ou fotografia as atividades por você desenvolvidas em sua escola ou para fornecer documentos oficiais como relatórios ou mesmo entrevista e questionário, caso seja necessário, relacionados à sua prática. Solicitamos, também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos da área da educação. Por ocasião da publicação das informações, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a seu trabalho ou vida social ou pessoal. Esta atividade de observação e levantamentos de dados faz parte da Atividade de Trabalho de Curso (TC), e está sendo desenvolvida pela aluna Mary Evelyn Almeida da Silveira, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da Prof.ª Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes.

Atenciosamente,



Prof.ª Dr.ª Sandra Karina Barbosa Mendes
SIAPE: 3010155



Pesquisador (graduando)



Assinatura do Participante da Pesquisa

Em 07, de Agosto de 2025



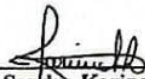
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos por meio deste termo solicitar sua colaboração para registramos através de áudio, vídeo ou fotografia as atividades por você desenvolvidas em sua escola ou para fornecer documentos oficiais como relatórios ou mesmo entrevista e questionário, caso seja necessário, relacionados à sua prática. Solicitamos, também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos da área da educação. Por ocasião da publicação das informações, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a seu trabalho ou vida social ou pessoal. Esta atividade de observação e levantamentos de dados faz parte da Atividade de Trabalho de Curso (TC), e está sendo desenvolvida pela aluna Mary Evelyn Almeida da Silveira, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da Prof.ª Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes.

Atenciosamente,


Prof.ª Dr.ª Sandra Karina Barbosa Mendes
SIAPE: 3010155

Mary Evelyn Almeida da Silveira
Pesquisador (graduando)


Assinatura do Participante da Pesquisa

Em 07, de Agosto de 2025



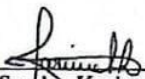
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos por meio deste termo solicitar sua colaboração para registrarmos através de áudio, vídeo ou fotografia as atividades por você desenvolvidas em sua escola ou para fornecer documentos oficiais como relatórios ou mesmo entrevista e questionário, caso seja necessário, relacionados à sua prática. Solicitamos, também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos da área da educação. Por ocasião da publicação das informações, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a seu trabalho ou vida social ou pessoal. Esta atividade de observação e levantamentos de dados faz parte da Atividade de Trabalho de Curso (TC), e está sendo desenvolvida pela aluna Mary Evelyn Almeida da Silveira, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da Prof.ª Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes.

Atenciosamente,


Prof.ª Dr.ª Sandra Karina Barbosa Mendes
SIAPE: 3010155

Mary Evelyn Almeida da Silveira
Pesquisador (graduando)

Nilson Batista Rute
Assinatura do Participante da Pesquisa

Em 30, de julho de 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos por meio deste termo solicitar sua colaboração para registrarmos através de áudio, vídeo ou fotografia as atividades por você desenvolvidas em sua escola ou para fornecer documentos oficiais como relatórios ou mesmo entrevista e questionário, caso seja necessário, relacionados à sua prática. Solicitamos, também, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos da área da educação. Por ocasião da publicação das informações, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para o seu trabalho ou vida social ou pessoal. Esta atividade de observação e levantamentos de dados faz parte da Atividade de Trabalho de Curso (TC), e está sendo desenvolvida pela aluna Mary Evelyn Almeida de Silveira, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da Prof.^a Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes.

Atenciosamente,


Prof.^a Dr.^a Sandra Karina Barbosa Mendes
SIAPE: 3010155

Mary Evelyn Almeida de Silveira
Pesquisador (graduando)

Márcia Monteiro Carvalho
Prof.^a Dr.^a Márcia Monteiro Carvalho
Mat. SIAPE: 2146213
Assinatura do Participante da Pesquisa

Em 24, de Julho de 2025