



Revista Saúde em Redes (ISSN 2446-4813), v. 8, n. 2 (2022).

## ARTIGO ORIGINAL

DOI: 10.18310/2446-4813.2022v8n2p423-437

# Deficiência intelectual e Ensino Superior: acesso e acessibilidade em um curso de formação de professores em Artes Visuais

Intellectual disability and Higher Education: access and accessibility in a Visual Arts teachers' training course

**Maria Edith Romano Siems**

Doutora. Universidade Federal de Roraima. E-mail: [edith.romano@ufr.br](mailto:edith.romano@ufr.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5527-0065>

**Luís Müller Posca**

Mestre. Doutorando. Universidade de Brasília. E-mail: [luis.posca@ufr.br](mailto:luis.posca@ufr.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2710-4817>

**Resumo:** Neste estudo, objetivou-se discutir o percurso de um estudante com deficiência intelectual no Ensino Superior, no curso de licenciatura em Artes Visuais, de forma a identificar os mecanismos que oportunizaram seu acesso, permanência e sucesso acadêmico em uma universidade federal do norte do Brasil. Metodologicamente, adotou-se a história oral para identificar fatores que impactaram no acesso e no percurso acadêmico e em que medida se deu a superação da compreensão da deficiência como condição de incapacidade e fracasso escolar, tanto do ponto de vista do estudante quanto dos profissionais envolvidos em seu processo formativo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na perspectiva da história oral, como fundamentada por Alberti, e compreendendo os aspectos delineados no campo da memória por Bosi. Os dados são provenientes de entrevista semiestruturada realizada em meio virtual e de produções escritas do participante da pesquisa relativas ao seu processo formativo. Nas análises, tomou-se como referencial a perspectiva de Thompson sobre o sentido de experiência e referenciais histórico-culturais que nos conduzem a buscar compreender o desenvolvimento de pessoas e políticas como processual, que ocorre em perspectiva dialética. Os resultados destacam o relevante papel das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior na ampliação de direitos das pessoas com deficiência, mas também a trajetória a percorrer na remoção de barreiras no interior das instituições. Compreendeu-se que a adoção de procedimentos pedagógicos específicos, adequados à interlocução por meio de diferentes ferramentas simbólicas, como requerido em função das limitações na leitura e escrita do sujeito da pesquisa, favoreceu seu percurso formativo enquanto estudante, mas que há importantes reformulações a serem realizadas pelas instituições para a efetiva acessibilidade ao conhecimento.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Educação Especial; Deficiência intelectual.

## Introdução

A educação escolar de Pessoas com Deficiência (PCD) é temática que, desde a segunda metade do século XX, vem sendo amplamente discutida no contexto da Educação Básica. O fortalecimento das

políticas de Educação Especial, na perspectiva da inclusão de todas as pessoas, preferencialmente nas escolas de Ensino Regular, consolidadas como política educacional na Constituição Federal brasileira de 1988 e reafirmadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe, ao longo das últimas duas décadas, um expressivo desafio às Instituições de Ensino Superior (IES): como instituições que se estruturam na lógica da meritocracia vão incorporar, em seus quadros de acadêmicos, os estudantes com deficiência que concluem a Educação Básica e almejam dar continuidade à sua formação em nível superior<sup>1,2</sup>?

A análise de dados constantes nas Sinopses Estatísticas dos Censos Escolares do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta registros da presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior em uma trajetória de ampliação sistemática em termos de volume de matrículas. Entretanto, a análise do perfil de estudantes com deficiência que acessaram a esse nível de ensino, em dados de 2019, nos mostra a prevalência de estudantes com deficiência física (33%) e sensorial (53,14%). O volume de estudantes considerados como pessoas com deficiência intelectual corresponde a menos de 8,6% do total de 48.520 alunos PCDs matriculados no Ensino Superior<sup>3</sup>.

A reduzida presença de estudantes com deficiência intelectual nesse nível de ensino é diretamente inversa aos dados constantes nos censos referentes aos discentes matriculados na Educação Básica, que, entre os 1.090.805 estudantes público-alvo da Educação Especial identificados nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, apresenta 65% de estudantes nessa condição em âmbito nacional e 59% em âmbito estadual, em Roraima (RR)<sup>4</sup>.

Uma análise da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior, do ano de 2015, mostra que apenas um caso de estudante com deficiência intelectual encontra-se registrado entre as matrículas do Ensino Superior em uma Instituição Federal de Roraima, e é desse estudante que tratamos neste artigo. Naquele ano, o número total de estudantes com deficiência intelectual correspondia a 8,3% do total de 20.158 alunos PCDs matriculados no Ensino Superior<sup>5</sup>.

Em meados dos anos 2000, o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior já se encontrava em andamento por iniciativas específicas das próprias instituições. Esse cenário foi fortalecido a partir do ano de 2005 com a ocorrência de editais indutores, do Ministério da Educação (MEC), para a implantação do Programa Incluir, que levou à implantação e implementação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)<sup>6,7</sup>.

Em 2016, a política de cotas para o acesso ao Ensino Superior, que já apoiava populações vulneráveis ou grupos étnicos específicos, foi estendida, por meio da Lei Federal n.º 13.409/2016, para as pessoas com deficiência, e, em maio de 2017, tem-se uma Portaria Normativa do Ministério da Educação que regulamentou os parâmetros, inclusive de definição do público-alvo, a serem adotados por todas as IES. Analisando-se, entretanto, o impacto dessas políticas, temos que, em 2019, apenas 0,5% do total das vagas de Ensino Superior foram ocupadas por PCDs, conforme dados do resumo técnico do Censo da Educação Superior. Número bastante abaixo da indicação censitária, que apontou em torno de 6% da população brasileira constituída por pessoas com deficiência, mesmo que se questionem os critérios e as variáveis diversas que envolvem a definição dessa representatividade populacional<sup>8,3</sup>.

O percurso formativo do estudante de Ensino Superior, cuja trajetória analisamos neste artigo, ocorre nesse contexto efervescente de estruturação de políticas públicas para o ingresso e permanência de estudantes no Ensino Superior. O ingresso no curso de licenciatura em Artes Visuais, que forma professores para a atuação na Educação Básica, ocorreu em 2015, e a conclusão do curso, em 2019. Seu ingresso precedeu a normatização apresentada pelo MEC para PCDs, mas se deu no contexto de uma política de cotas protagonizada pela instituição federal onde o estudante realizou sua formação.

O objetivo deste artigo é apresentar a nossa compreensão quanto aos mecanismos que impactaram (positiva ou negativamente) no acesso, permanência e sucesso acadêmico desse estudante com deficiência intelectual na universidade, o que investigamos por intermédio da metodologia da história oral, como conceituada por Bosi e Alberti. Realizamos uma entrevista semiestruturada com o licenciado e analisamos também elementos constantes em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que versou justamente sobre a sua própria história de vida, com foco no percurso escolar, e em artigo produzido por ele em 2019-2021.

Apresentamos, inicialmente, informações quanto ao perfil pessoal e trajetória escolar do estudante, na Educação Básica e na universidade, e focamos na análise de aspectos que favoreceram e/ou dificultaram o processo formativo do, hoje, professor de Artes Visuais. Indicamos, em nossas considerações finais, elementos que emergem dos dados desta pesquisa como subsídio à melhoria da

atuação das instituições federais na construção de condições de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior aos PCDs, com foco em aspectos demandados pela pessoa com deficiência intelectual.

## **Metodologia**

A pesquisa que dá origem a este artigo se insere no macroprojeto “Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: trajetórias de vida de pessoas com deficiência que concluíram o ensino superior”, que está em andamento desde 2009, mobilizando um conjunto expressivo de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, e que tem sua execução autorizada pelo Parecer n.º 528/2009, da Universidade Federal de São Carlos (universidade onde originou-se o projeto).

O projeto de pesquisa traz como seus objetivos: conhecer trajetórias de vida de pessoas com deficiência que concluíram o Ensino Superior; estudar os fatores que promoveram o desempenho escolar no processo de escolarização da pessoa com deficiência – da Educação Básica à Educação Superior, e refletir sobre a tessitura cotidiana que possibilitou a superação da deficiência enquanto fator de incapacidade e fracasso.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa apoiada na perspectiva de que a constituição de cada pessoa é resultado não apenas da “síntese das relações existentes, mas também da história destas relações”<sup>9:40</sup> e de que as dinâmicas vivenciadas pelos sujeitos em seu desenvolvimento, em suas histórias de vida, sofrem forte impacto das condições objetivas da realidade, mas também interferem diretamente nessa mesma realidade, podendo tornar-se fonte de transformação do real.

Partimos da abordagem da história oral, conforme os estudos de Alberti, sem, no entanto, deixar de considerar outros elementos que levem ao acesso à história de vida do participante deste estudo em particular, cientes dos limites e condicionantes dos processos de memória sobre os quais nos alerta Bosj<sup>10,11</sup>.

Um outro fundamento teórico que norteia nosso trabalho é a perspectiva de história vista de baixo, conforme apontado por E. P. Thompson, que valoriza a compreensão das experiências de grupos

populacionais “silenciados”, posição à qual tradicionalmente se relegam as pessoas com deficiência e, neste caso, uma pessoa com deficiência intelectual<sup>12</sup>.

O procedimento central da pesquisa aqui desenvolvida é a entrevista semiestruturada realizada com um professor de Artes Visuais cujo percurso formativo acompanhamos ao longo do curso de graduação, mas também trazemos elementos desenvolvidos por ele em seu Trabalho de Conclusão de Curso, que apresenta elementos de sua experiência como estudante universitário com deficiência intelectual.

## **Resultados**

Na apresentação de nossos resultados, atentamo-nos em descrever o percurso escolar, identificando, dentro dele, quais atendimentos específicos, que responderam às necessidades peculiares do estudante, foram oportunizados, e, ao final, focamos na trajetória vivenciada no Ensino Superior, enfatizando a forma como esse atendimento foi experienciado pelos envolvidos.

### *Percurso escolar*

Fabiano Ferreira Lucena, nascido em 18 de junho de 1985, natural de Imperatriz do Maranhão, é licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Roraima – UFRR (2019). Vive com a mãe desde a sua infância, na cidade de Boa Vista-RR, com o diagnóstico de encefalopatia crônica, o que o faz ser categorizado como Pessoa com Deficiência. Em seu caso, apresenta dificuldades de aprendizagem, leitura e fala.

O processo de chegada ao Ensino Superior e posterior sucesso acadêmico do sujeito de pesquisa é um importante relato, no que concerne às histórias de sucesso acadêmico de PCDs, no âmbito universitário. Porém, além de demonstrarmos como o encontro com a Arte e as políticas públicas inclusivas foram cruciais para que obtivesse esse sucesso no ensino universitário, é necessário

primeiramente retomarmos os enquadramentos e atendimentos informados pelo sujeito de pesquisa desde sua infância até seu ingresso no Ensino Superior.

Para compreender o processo de escolarização dele, retomamos registros que fizeram parte do seu TCC, defendido em 2019, em que ele apresenta sua história em um videodocumentário e em entrevista semiestruturada do projeto no qual se insere este trabalho. Alguns dados são imprecisos em termos de data, considerando o não se recordar por parte do entrevistado e o fato de não terem sido encontrados documentos oficiais em sua escola de Ensino Fundamental<sup>13,14</sup>.

Fabiano cursou a Educação Básica integralmente em escolas públicas. Iniciou na Educação Infantil, em classe comum, e, na passagem para o Ensino Fundamental, foi matriculado em Classe Especial, onde permaneceu por seis anos – prática comum para a época (meados dos anos 1990). Aproximadamente em 1998, passou a frequentar classes comuns na mesma escola, em uma trajetória sem reprovações. É interessante observar como esse processo aconteceu na sequência da promulgação da LDB n.º 9.394/1996, que determinava que os alunos público-alvo da Educação Especial fossem “preferencialmente” matriculados em turmas regulares do ensino comum<sup>2</sup>.

No Ensino Médio, foi matriculado em uma escola considerada de grande porte (acima de 1.000 alunos), onde a família enfrentou resistências para que estudasse durante o turno diurno, uma vez que Fabiano estava fora da faixa etária de sua turma.

Com a conclusão do Ensino Médio, passou a buscar o ingresso, via vestibular, na universidade, o que só conseguiu após quatro tentativas. No período de 2015 a 2019, realizou o curso de licenciatura em Artes Visuais, dentro do tempo previsto para a conclusão do curso e sem o registro de reprovação ou trancamento de nenhuma disciplina.

### *Atendimentos específicos*

Na infância, em termos de atendimentos especializados, há apenas o registro de frequência ao neurologista para “ver o coisa da minha cabeça”<sup>14</sup> e de um período em que frequentou aquilo que irá denominar de “primeira série especial”, descrita por ele como uma classe com apenas uma professora:

Ela ensinava o português, matemática, tudo, entendeu? Só que a turma é especial, só tinha seis alunos, todo aluno era tudo deficiente diferente um do outro e só tinha uma professora para cuidar desses seis. Aí, nós, aí ela fazia atividade de acordo com a [deficiência] de cada um, entendeu? Ela escrevia no quadro e a gente escrevia no caderno, então, depois de um tempo, nós passamos, parece que foi 6 anos na primeira série; depois, ela foi passando e ela viu que dava de conta de eu passar para a primeira série normal, aí eu fui passar para a primeira série normal, só que esse documento não tem na escola, porque eu fui atrás desse documento e não tem quanto tempo eu passei na primeira série especial<sup>14:17</sup>.

Esse registro é coerente com a perspectiva de integração que orientava as políticas públicas em educação no período, na qual a matrícula de pessoas com deficiências ou transtornos era realizada no interior de escolas, mas em classes diferenciadas. Nos anos seguintes, após a passagem para turmas regulares com os demais estudantes, Fabiano destaca não ter tido nenhum atendimento especializado, apenas o que vai chamar de “aulas de reforço”, no contraturno. Questionado sobre como sentia esse processo de não ter tido atendimentos mais específicos, declara achar que “faltou alguma coisa”, que “faltou pessoas preparadas para receber uma pessoa [com deficiência]” e que “era uma dificuldade” estar junto com a turma toda<sup>14:8</sup>.

Quando menciona a “aula de reforço” no contraturno, provavelmente já se refere à noção de Atendimento Educacional Especializado em regime de Sala de Recursos, prevalente no início dos anos 2000, e/ou de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que se proliferaram a partir de 2004. Esse atendimento, que já era considerado insuficiente no Ensino Fundamental, deixou de existir completamente no Ensino Médio, restando apenas o apoio de colegas, que, inclusive, já o acompanhavam desde o Ensino Fundamental. Em sua avaliação, caso não tivesse seguido com a mesma turma, poderia ter tido maiores dificuldades nesse nível de ensino. A dinâmica das relações incluía estudos na casa dos colegas, sem que tivesse sido cogitada a solicitação de profissional de apoio para seu acompanhamento<sup>14</sup>.

A história de sucesso acadêmico do sujeito, na lógica do senso comum, poderia ter se encerrado aqui, afinal, para uma pessoa com deficiência intelectual, com as barreiras sociais existentes, concluir a Educação Básica poderia ter sido visto como suficiente, mas o encontro com a Arte e com o sonho da docência o levou a tentar o vestibular: “Desde minha educação básica, sempre tive afinidade no que diz respeito à Arte, apesar de muito limitada, nos meus anos enquanto estudante durante o Ensino

Fundamental. Quando fui para o Ensino Médio, decidi que queria ser professor, foi quando resolvi que iria cursar Artes Visuais”<sup>13:26</sup>.

### *Trajatória no Ensino Superior*

O acesso de Fabiano ao Ensino Superior só foi viabilizado em virtude de a universidade já ter uma estrutura de atendimento específico na prova do vestibular. Nesse caso, um profissional realizava as atividades de leitura e a transcrição das respostas, com a possibilidade, ainda, da utilização de vaga específica para estudante cotista. Foram quatro tentativas, e, em uma delas, a fala de uma fiscal de prova deixou uma marca dolorosa: “a universidade não está preparada para receber um aluno como você”<sup>15</sup>. E é sobre essa noção de “preparo”, que aqui nos parece inserida na concepção de acessibilidade, que vamos desenvolver nossas reflexões.

A acessibilidade é definida por Cantorani et al.<sup>16:3</sup>, reportando-se a Cantorani e Polatti<sup>17</sup>, como:

um conceito relacionado ao cenário de se promover a inclusão. Em sua amplitude, perante a evolução social alcançada, constitui-se em uma multiplicidade de dimensões, como acessibilidade atitudinal, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade metodológica, acessibilidade programática, acessibilidade instrumental, acessibilidade nos transportes, acessibilidade nas comunicações, acessibilidade digital.

Essa ampla configuração do conceito de acessibilidade é o que pretendemos aqui apresentar, por entendermos que não é suficiente assegurar o acesso ao Ensino Superior, mas é essencial que, após o ingresso, sejam asseguradas a plena participação e a permanência com sucesso, o que, para nós, reflete-se na construção de habilidades e conhecimentos do campo em que está se qualificando.

Conforme relatos do participante da pesquisa e dos profissionais docentes e técnicos administrativos com os quais o estudante se relacionava, não houve, após seu ingresso, qualquer comunicação à coordenação do curso, por parte dos responsáveis pelo processo seletivo, sobre a condição de deficiência do acadêmico. Isso dificultou a adaptação ao primeiro ano de estudos, sendo o momento em que o discente percebeu que o curso não estava voltado apenas à prática artística, mas que também requereria dele, enquanto acadêmico, um domínio maior das habilidades nas quais apresenta maior dificuldade: a leitura e a escrita.



Pelo que apuramos, a primeira comunicação institucional para a coordenação do curso, com relação à deficiência do estudante, aconteceu quase um semestre após o início das aulas, em comunicação eletrônica por parte da assistente social do Núcleo de Acessibilidade da Universidade, “Núcleo Construir”, estrutura criada a partir das políticas indutoras do Programa Incluir, do MEC<sup>7</sup>:

aluno Fabiano Ferreira Lucena tem encefalopatia crônica, com isso dificuldade de aprendizagem, na leitura e na fala. Tentei conversar por fone, mas não consegui. Gostaria de marcar um horário para conversarmos, sobre todos os alunos com deficiência que estão no curso de artes visuais. Sou assistente social da UFRR e faço um trabalho contra a evasão universitária [...]<sup>18</sup>.

O próprio sujeito de pesquisa, antes de se aprofundar nas questões de seu acesso e permanência no curso, já trazia consigo uma inquietação com relação a como a universidade procedeu após a sua aprovação no vestibular: “percebi que muitas coisas podiam melhorar ao se receber um aluno como eu. Acredito que não basta oferecer uma vaga e espaço físico a este aluno se não houver estímulos e um olhar profissional que acompanhe o desenvolvimento das habilidades do acadêmico”<sup>13:12</sup>.

Uma comunicação mais efetiva entre os setores anteciparia o processo de construção de estratégias didáticas. Pessoalmente, o sujeito de pesquisa sentia-se constrangido em expor suas dificuldades, pois, no início, a turma contava com 45 alunos ingressantes. Sobre isso, ele relatou algumas dificuldades de integração com os colegas, por exemplo, em momentos de seminários.

Em outros momentos, ocorreu o acompanhamento acadêmico por parte do Núcleo Construir, em vários formatos: acompanhamento semanal das assistentes sociais; escala de bolsistas para acompanhamento em sala de aula em alguns semestres e, em outro momento, a contratação de “tutores”, mecanismo obtido após a família ingressar com medida judicial requerendo profissional de apoio. Essa tutoria fazia o acompanhamento antes, durante e após as aulas, com a finalidade de auxiliar na realização de tarefas e discussões acerca dos materiais de estudos propostos pelos docentes do curso. Esses apoios, entretanto, foram irregulares, com descontinuidades e momentos em que a ausência total de atendimentos específicos era a tônica, cabendo aos técnicos e docentes do curso encaminhar estratégias.

Mesmo na ausência de uma estrutura mais consistente, o discente permanecia ativo no curso, tinha um excelente diálogo com os professores e colegas, não só do curso de Artes Visuais, como

também de diversos outros cursos; conquistava boas notas e se dedicava às atividades de estágio supervisionado, monitoria voluntária e remunerada, todas as experiências que o curso proporciona aos estudantes. Muitas dessas desafiadoras experiências, por seu nível de complexidade, acabam nem sendo realizadas por estudantes sem deficiência, mas ele se disponibilizava a assumi-las ativamente. A combinação entre o interesse do sujeito, as práticas de ensino adequadas às suas condições pelo corpo docente e a busca de criação de estratégias de permanência no cotidiano foram fundamentais para que conseguisse chegar até o final, mesmo com falhas no acompanhamento específico.

O reconhecimento pelo seu esforço no curso se refletiu inclusive na designação de um espaço físico no prédio do curso na universidade. Como o sujeito encaminhava-se para a instituição antes das aulas para estudar, fazer suas tarefas e ir ao Núcleo Construir de Acessibilidade, a coordenação do curso, com a direção da unidade acadêmica onde o curso é sediado, disponibilizou uma sala de estudos em que fosse possível ao estudante receber os bolsistas e colegas que o auxiliavam em suas tarefas – os quais também se configuraram em importantes apoios ao seu desenvolvimento. Enfatizamos, ainda, o envolvimento do pessoal técnico-administrativo, que sempre esteve disposto a dar suporte às necessidades do sujeito de pesquisa.

Vale ressaltar que, como o estudante vinha se desenvolvendo através de uma produção audiovisual, o colegiado – formado pelo conjunto dos professores e com representação estudantil – compreendeu que o estudante poderia utilizar-se dessa linguagem para o apoio às aulas e, também, para produzir seu Trabalho de Conclusão de Curso.

No mesmo sentido, foram realizadas adaptações no ensino com a disponibilização de equipamentos como gravadores e câmeras não só para o registro das aulas, como também durante as avaliações. Além disso, bolsas de estudo/monitoria, proporcionadas pela coordenação do curso/instituição, foram essenciais. No aspecto humano, o envolvimento de professores, profissionais do Núcleo Construir, a mãe do sujeito de pesquisa, colegas de turma, técnicos e tutores foi essencial para garantir a uma pessoa com deficiência intelectual a construção da possibilidade de tornar-se arte-educadora.

## **Discussão**

Não é de hoje que as universidades federais têm disponibilizado vagas a pessoas com deficiência, então é natural que se espere uma recepção melhor para esses acadêmicos. No caso que aqui estudamos, entendemos que, se a coordenação e os professores tivessem sido informados adequadamente de que receberiam um acadêmico advindo das políticas da Educação Inclusiva, muitos aborrecimentos poderiam ter sido evitados<sup>15</sup>.

Professores e coordenação do curso manifestaram um entendimento de que, se o estudante tivesse recebido a ajuda de um tutor durante todo o curso, teria se desenvolvido ainda mais, teria um melhor aproveitamento das disciplinas e, em vários momentos ao longo do curso, não teria contado apenas com o apoio do corpo docente e colegas de turma<sup>19</sup>.

Problematizamos se, caso essa estrutura de tutoria tivesse se efetivado, colegas, docentes e técnicos teriam o envolvimento e a responsabilização que todos coletivamente tiveram ao se verem desafiados a encontrar, dentro do próprio grupo, estratégias de adequação de práticas, construídas na partilha de apoios humanos, não tendo o “conforto” de poder apontar ou delegar a um terceiro a construção de meios de ensino.

Observamos que, embora o estudante não apresentasse dificuldades de locomoção, foi necessária uma adequação do espaço arquitetônico que assegurasse um lugar de estudo coletivo e partilhado por outros colegas que o auxiliavam no processo de debates e demais exigências que sua condição de aprendizado – destacando a oralidade – trouxesse.

Um fator que destacamos na trajetória do sujeito de pesquisa é esse encontro com a Arte e como isso empoderou Fabiano tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal:

A Arte ajudou a me entregar de corpo e alma para o estudo das obras e processos de criação. Através delas, esquecia-me dos problemas e dificuldades, quando entrava nos laboratórios, havia muita entrega e acabava esquecendo dos problemas da vida, só me lembrava depois<sup>13:21</sup>.

O sujeito de pesquisa afirmou que, durante esses laboratórios, percebia que alguns de seus colegas não se empenhavam o bastante e acabavam não concluindo suas produções. Segundo ele: “Mesmo sendo um PCD eu sempre entregava os trabalhos em dia, outros alunos que não tinham as mesmas dificuldades que eu, deixavam os trabalhos de lado e não entregavam em dia”<sup>13:20</sup>. As aulas de

laboratório de criação, em que, em grande parte, não eram requeridas ferramentas de leitura do código escrito, foram suas grandes motivadoras a não desanimar do curso, além da grande afinidade com os processos criativos, que fizeram surgir diversos trabalhos em várias modalidades das Artes Visuais.

Com relação à trajetória acadêmica do sujeito de pesquisa, além da nota 10 em seu Trabalho de Conclusão de Curso, ele se formou como aluno laureável no final do primeiro semestre de 2019; mesmo com todas as dificuldades que enfrentou em seus quatro anos de UFRR, concluiu seu curso sem reprovações e no tempo ideal, algo que poucas vezes vemos acontecer nas trajetórias acadêmicas de estudantes desse curso<sup>15</sup>.

O sujeito de pesquisa, inclusive, após o encerramento de seus estudos de graduação, tem se dedicado a participar de eventos científicos, além de buscar inserir-se como professor em escolas particulares. Atualmente, estuda para concurso público e está engajado em seguir seus estudos na área de inclusão, no mestrado.

No mestrado, eu quero estudar mais a minha área, para ajudar mais. É porque eu quero estudar mais nessa área [da educação inclusiva] de como receber um aluno PNE [Pessoa com Necessidades Especiais], porque eu vejo que os professores não estão prontos para receber [alunos com deficiência] e eu quero ajudar a preparar a escola para entrar nessa linha, eu ainda não fechei [a ideia] porque [a Educação Inclusiva] é um leque muito grande, eu quero ajudar a receber o aluno, dar suporte, entendeu? Essas coisas assim...<sup>14</sup>.

O que nos revela a trajetória acadêmica aqui descrita é que as políticas de cotas que têm assegurado o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior precisam ser efetivamente compreendidas como uma conquista de diferentes grupos que enfrentam uma condição histórica de exclusão e que não são, como nos alerta Thompson<sup>12</sup>, uma concessão das estruturas dominantes da sociedade. Sua efetivação deve ser agora acompanhada do fortalecimento da participação ativa desses estudantes na discussão e formulação de estratégias pedagógicas e administrativas que oportunizem seu sucesso e inserção também nas ações de construção de conhecimento e divulgação científica que ocorrem no interior das estruturas universitárias: a pesquisa e a extensão<sup>20</sup>.

Tornar prática a perspectiva discursiva do “nada sobre nós sem nós” é um desafio ainda em construção, demandando de todos os envolvidos o comprometimento com a construção de uma

cultura de valorização das diferenças como elemento de enriquecimento da humanidade, e não como fator de hierarquização das pessoas<sup>21</sup>.

### Considerações finais

Ao contrário do que foi expressado por um ocupante do Ministério da Educação do Brasil, recentemente, entendemos que a universidade deva ser direito de todos os brasileiros que desejem nela ingressar. Compreendemos que a premissa de que o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, conforme expressa a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, deva ser gradualmente superada, permitindo que possamos contar com a força criadora e existencial dos diferentes brasileiros, no interior dos espaços acadêmicos.

A condição de deficiência como uma das formas de estar no mundo precisa se fazer intensa e plenamente presente em nossas universidades, dando-nos a oportunidade da vivência compartilhada das diferentes experiências no desafio de existir, construir arte, ciência e técnica que tragam em si as formas de expressão e de ação de todos os que compõem o SER humano.

### Referências

1. Brasil. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal; 1988.
2. Brasil. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): Ministério da Educação; 1996.
3. Brasil. Censo da Educação Superior. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais (INEP), Censo da Educação Superior: Sinopse estatística. Brasília (DF): Ministério da Educação; 2019.
4. Brasil. Censo da Educação Básica. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais (INEP), Censo da Educação Básica: Sinopse estatística. Brasília (DF): Ministério da Educação; 2019.
5. Brasil. Censo da Educação Superior. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais (INEP), Censo da Educação Superior: Sinopse estatística. Brasília (DF): Ministério da Educação; 2015.
6. Brasil. Promoção da acessibilidade. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 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. Brasília (DF): Ministério da Educação; 2004.

7. Brasil. Programa incluir. Programa de Acessibilidade na Educação Superior. Brasília (DF): Ministério da Educação; 2005.
8. Brasil. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 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. Brasília (DF): Secretaria-Geral da Presidência da República; 2016.
9. Gramsci A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização brasileira; 1978.
10. Alberti V. Manual de história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV; 2004.
11. Bosi E. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. 3. ed. São Paulo: Ateliê editorial; 2003.
12. Thompson EP. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; 2012.
13. Lucena FF. Inclusão no ensino superior: Um estudo sobre o processo de inclusão no Curso de Artes Visuais da UFRR [monografia]. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima; 2019.
14. Lucena FF. Trajetória escolar e contexto educacional. Entrevista concedida a Luís Müller Posca. Núcleo de estudos e pesquisa em direito à educação – Educação especial, Boa Vista. 2021; 1-19.
15. Posca LM, Lucena FF. Ensino superior inclusivo: relato de uma experiência de sucesso acadêmico em um curso de licenciatura em artes visuais. In: Fernandes RS, Gouveia Neto JC, Posca LM, organizadores. Arte e Educação: encontros investigativos na contemporaneidade. Parnaíba: Acadêmica editorial; 2021. p. 32-46.
16. Cantorani JRH, Pilatti LA, Helmann CL, Silva SCR. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. RBEC [Internet]. 2020 [citado 2021 nov. 22]; 25:1-26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ScZhcZWdL5ZtqNQxkJ6KLrj/?lang=pt>
17. Cantorani JRH, Pilatti LA. Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor. Educ Rev [Internet]. 2015 [citado 2021 nov. 22]; (57):171-189. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CJcQ7zFq3HKZNtn7WPm9SYh/?lang=pt&format=pdf>
18. Rodrigues LE. Aluno com deficiência [Internet]. Mensagem para: coord.artesvisuais@ufr.br. 2015. nov. 06 [citado 2021 nov. 28].
19. Lucena FF, Posca LM. Inclusão no ensino superior: uma experiência etnográfica no curso de artes visuais da Universidade Federal de Roraima. Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil e 7º Congresso Internacional de Arte/Educadores; 2019. 2385-2397; Manaus, AM: Faeb; 2019.
20. Fortes A. O processo histórico de formação da classe trabalhadora: algumas considerações. Est históricos [Internet]. 2016 [citado 2021 nov. 28]; 29(59):587-606. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/TV7Xv3xPMBGNr5FjDcbZQJD/?lang=pt&format=pdf>
21. Cordeiro MP. Nada sobre nós sem nós. São Paulo: Editora Annablume; 2011.

## Contribuição dos autores

Os dois autores participaram do delineamento da pesquisa e são membros do grupo de pesquisa em que se deu a concepção do projeto. A aquisição dos dados, sua análise e interpretação foram

partilhadas, bem como a elaboração do texto, revisão e aprovação final da versão que aqui apresentamos para a publicação.

**Como citar:** Siems MER, Posca LM. Deficiência intelectual e Ensino Superior: acesso e acessibilidade em um curso de formação de professores em Artes Visuais. *Saúde em Redes*. 2022; X (X). D

**Como citar:** Siems MER, Posca LM. Deficiência intelectual e Ensino Superior: acesso e acessibilidade em um curso de formação de professores em Artes Visuais. *Saúde em Redes*. 2022; 8 (2). DOI: 10.18310/2446-4813.2022v8n2p423-437