

Acessibilidade e inclusão escolar de estudantes com deficiência física¹

Accessibility and School Inclusion of Students with Physical Disabilities
Accesibilidad e inclusión escolar de estudiantes con discapacidad física

Paulo César Martins 
Unochapecó, Chapecó, SC, Brasil.
paulomartins@unochapeco.edu.br

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski 
Unochapecó, Chapecó, SC, Brasil.
taniazp@unochapeco.edu.br

Recebido em 23 de outubro de 2023
Aprovado em 12 de outubro de 2024
Publicado em 11 de dezembro de 2024

RESUMO

A acessibilidade é um dos direitos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, essencial para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência. Diz respeito à remoção de obstáculos e à ampliação das possibilidades de independência das pessoas. Este artigo faz referência à pesquisa de Mestrado em Educação que objetivou identificar e analisar como escolas públicas de Chapecó - Santa Catarina, Brasil, estão estruturadas em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência física. Materialidades empíricas foram geradas por meio de entrevistas narrativas com 6 (seis) estudantes com idades entre 15 e 18 anos, com deficiência física, matriculados no ensino médio, em 4 (quatro) escolas da rede estadual, localizadas no perímetro urbano do município *locus* da pesquisa no ano de 2022. Além das entrevistas narrativas, os espaços físicos das escolas investigadas foram fotografados, descritos e analisados. O estudo revelou que, apesar de a acessibilidade e a inclusão serem temas emergentes no âmbito escolar e social, persistem desafios a serem enfrentados. Os entrevistados revelam conformismo com as barreiras, demonstrando a naturalização do processo de exclusão que se materializa na forma de padronização, categorização, dissemina a lógica do mérito individual e assim se exime da responsabilidade pelo outro.

Palavras-chave: Acessibilidade arquitetônica; Inclusão de estudantes com deficiência física; Educação especial.

ABSTRACT

Accessibility is one of the fundamental rights established in the 1988 Federal Constitution, essential for realizing the inclusion of students with disabilities. It pertains to the removal of barriers and the expansion of possibilities for the independence of individuals. This article refers to a Master's research in Education that aimed to identify and analyze how public schools in Chapecó - Santa Catarina, Brazil, are structured regarding accessibility for students with physical disabilities. Empirical materials were generated through narrative interviews with 6 (six) students aged between 15 and 18 years, with physical disabilities, enrolled in high school, in 4 (four) state-run schools located in the urban area of the research site in the year 2022. In addition to narrative interviews, the physical spaces of the investigated schools were photographed, described, and analyzed. The study revealed that, despite accessibility and inclusion being emerging themes in the school and social context, there are still challenges to be faced. The interviewees reveal conformity with the barriers, demonstrating the naturalization of the exclusion process that materializes in the form of standardization, categorization, disseminating the logic of individual merit, and thus exempting themselves from responsibility for others.

Keywords: Architectural accessibility; Inclusion of students with physical disabilities; Special education.

RESUMEN

La accesibilidad es uno de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Federal de 1988, esencial para lograr la inclusión de estudiantes con discapacidades. Se refiere a la eliminación de barreras y a la ampliación de las posibilidades de independencia de las personas. Este artículo hace referencia a una investigación de Maestría en Educación que tuvo como objetivo identificar y analizar cómo están estructuradas las escuelas públicas en Chapecó - Santa Catarina, Brasil, en relación con la accesibilidad para estudiantes con discapacidades físicas. Se generaron materiales empíricos a través de entrevistas narrativas con 6 (seis) estudiantes de entre 15 y 18 años, con discapacidades físicas, inscritos en la escuela secundaria, en 4 (cuatro) escuelas estatales ubicadas en el área urbana del lugar de investigación en el año 2022. Además de las entrevistas narrativas, se fotografiaron, describieron y analizaron los espacios físicos de las escuelas investigadas. El estudio reveló que, a pesar de que la accesibilidad y la inclusión son temas emergentes en el ámbito escolar y social, todavía existen desafíos por enfrentar. Los entrevistados muestran conformidad con las barreras, demostrando la naturalización del proceso de exclusión que se materializa en forma de estandarización, categorización y la difusión de la lógica del mérito individual, eximiéndose así de la responsabilidad hacia los demás.

Palabras clave: Accesibilidad arquitectónica; Inclusión de estudiantes con discapacidad física; Educación especial.

Introdução

Este artigo está vinculado à dissertação para o Mestrado em Educação que teve como problema de pesquisa: Como escolas de Chapecó (SC) estão estruturadas em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência física? Do problema de pesquisa derivam as seguintes questões de estudo, que equivalem a objetivos específicos: a) Quais as principais normativas que tratam da acessibilidade para pessoas com deficiência no Brasil? b) Como estudantes com deficiência física relatam as estruturas escolares em relação à acessibilidade? c) Como acontece o deslocamento dos estudantes com deficiência física nos espaços escolares? d) Como a acessibilidade arquitetônica contribui para a in/exclusão escolar de estudantes com deficiência física? O objetivo geral é identificar e analisar como escolas de Chapecó (SC) estão estruturadas em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência física.

A pesquisa da qual deriva este artigo se baseia em debates sobre convenções internacionais que influenciaram o Brasil na elaboração de Políticas, Leis e Decretos, e geraram direitos relativos à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Do aporte teórico foucaultiano, pinçamos especialmente as noções de normatização e normalização para tensionar a sociedade e a estrutura escolar, organizada em tempos e espaços padronizados para sujeitos diferentes.

A história das pessoas com deficiência no Brasil revela uma série de particularidades notáveis, as quais foram investigadas por Lobo (2017), que contribui para tensionarmos a narrativa histórica eurocêntrica e generalizante. Segundo Lobo, durante o período colonial brasileiro (1500-1822), as pessoas com deficiência eram marginalizadas pela sociedade, frequentemente relegadas ao isolamento em suas residências, ou, em alguns casos, encaminhadas para as Casas de Misericórdia ou até mesmo para estabelecimentos prisionais.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram excluídas socialmente e privadas de seus direitos, como a educação, o trabalho, a mobilidade nos espaços públicos, dentre outros. Um aspecto que propicia a fruição desses direitos é a acessibilidade em suas diversas formas. A acessibilidade é definida, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015, no Art. 3º, inciso primeiro, como

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

A colaboração, o trabalho coletivo, o reconhecimento da diferença, a acessibilidade, são princípios das políticas de inclusão escolar, que têm ganhado destaque nos últimos anos. Porém, ainda há práticas que atribuem ao sujeito a expectativa de que ele se adapte aos padrões pré-estabelecidos.

O conceito de acessibilidade também está presente na Norma Brasileira (NBR) 9050/2020 (Brasil, 2020, p. 2). A definição de acessibilidade foi ampliada pela LBI por meio do termo já existente na Lei n.º 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto n.º 5.296/2004, como direito à informação e às tecnologias, assim como serviços prestados em instalações públicas e privadas, na zona urbana e rural. Assim, é possível compreender que acessibilidade está relacionada à eliminação de barreiras, compreendidas na LBI Art. 3º, Inciso IV, como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015).

Nos últimos anos são crescentes as discussões acerca das políticas de inclusão escolar, as quais difundem a colaboração, o trabalho coletivo, o reconhecimento da diferença, a acessibilidade. Contudo, ainda são presentes práticas que atribuem ao sujeito a expectativa de que se adapte aos padrões pré-estabelecidos.

Para Michels (2007, p. 19), “[...] o sujeito com deficiência tem sua identidade social estigmatizada - seja por ser diferente, seja por não se enquadrar no padrão de normalidade imposto pela sociedade, com conseqüente intensificação da discriminação”. Essa concepção gera estranhamento e a dificuldade de aceitar comportamentos que não sejam disciplinados, obedientes, dóceis, socialmente desejáveis, tendo como parâmetros determinados padrões sociais historicamente estabelecidos. Assim, podemos entender que

pessoas que apresentam características diferentes de um determinado padrão, são excluídas ou ignoradas.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956) referem a palavra normatizar e suas derivadas “[...] para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas”. Veiga-Neto (2006, p. 35-35) afirma que mecanismos normatizadores estão ligados às normas “[...] ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)”. Para Veiga-Neto (2001, p. 107),

[...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios.

Veiga-Neto (2001) destaca o conceito e o uso da norma como estratégia de poder e dominação. Nesse sentido, Foucault (2001, p. 43), na aula de 15 de janeiro de 1975, no curso no *Collège de France*, menciona contribuições de Canguilhem, dizendo que “[...] a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”. Veiga-Neto (2001) ratifica a afirmação de Foucault ao salientar a forma como o *anormal* e o *normal* estão presentes nas estruturas da norma e são classificados como corpos invisíveis que precisam se encaixar em relações de poder.

Foucault (2013, p. 116) evidencia o poder normatizador, normalizador e disciplinar das instituições, dentre elas o exército, o convento, a polícia e a escola. Descreve que um soldado deveria “[...] ficar imóvel à espera do comandante, sem mexer a cabeça, as mãos e os pés [...]”. Estes controles exercidos em regimentos militares também eram/são exercidos em escolas e hospitais, nas fábricas, para controlar e corrigir os corpos.

O controle nas instituições se manifesta por meio de procedimentos que visam vigiar e disciplinar os corpos. Um exemplo disso é a disposição das salas com corredores e janelas de vidro, que permitem ao supervisor observar sem ser notado, conforme o modelo do panóptico de Bentham, mencionado por Foucault (2013), uma prática de vigilância. A escola segue essa lógica de normalizar, vigiar, classificar, hierarquizar e disciplinar os

corpos. Nessa perspectiva, o corpo é tratado como algo que precisa ser corrigido, sem questionar os contextos em que está inserido. Nessa direção, Pieczkowski (2016, p. 591) afirma que:

Existe um olhar hegemônico que define a maneira como a escola concebe os sujeitos, buscando as ausências, as diferenças em relação a uma corporeidade e a uma forma de agir consideradas normais. A escola traz as marcas da medicalização, e frequentemente transfere para a área da saúde a autoridade que deve ser da pedagogia: pensar uma escola que valorize as diferenças ao invés de identificá-las e aprisioná-las simbolicamente ou, rotular de estranhos os sujeitos que fogem a um padrão convencionalizado.

Mais recentemente, a escola assume a inclusão como uma política nacional. Contudo, em muitas situações, a inclusão apresenta também a faceta da exclusão. Pieczkowski (2014, p. 182) afirma a ambivalência da inclusão, que “[...] se manifesta no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém organizar-se, predominantemente, com base em princípios da Modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos”.

As descrições foucaultianas provocam a reflexão de como as normas escolares buscam a adequação dos corpos. As instituições de ensino são usadas como espaços de educação e de controle disciplinar, assim como as casas de correção, os asilos, as penitenciárias, os hospitais e contribuem para a classificação do sujeito em. normal-anormal, nomeando-o: “[...] (quem é; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.)” (Foucault, 2013, p. 155). Estas instituições aplicam um conjunto de técnicas sustentadas por mecanismos de poder, tem como dispositivos disciplinares a avaliação, o controle e a modificação do anormal. Pieczkowski (2014, p. 111) afirma que “[...] as instituições de educação são engrenagens produtivas para colocar em funcionamento esses dispositivos. O sistema de ensino, nesse contexto, funciona como um mecanismo normatizador e normalizador”.

Compreendemos com os autores que o diferente, o *anormal*, é visto como aquele que desorganiza, por isso a exclusão e a segregação. Para Veiga-Neto e Lopes (2007), as questões de normalidade e anormalidade são colocadas como intervenções políticas e a perspectiva da inclusão escolar se apresenta com o objetivo de diminuir o risco.

Em qualquer desses casos, graças ao seu caráter sequestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 957-958).

A arquitetura escolar também contribui para incluir ou excluir os estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. Nesse contexto, como é ser um corpo com deficiência física? Como é ser esse corpo que não pode produzir a sincronia de movimentos e de ações? Ele pode ser visto como um corpo não produtivo no mesmo ritmo que a sociedade quer, ou seja, um corpo competitivo, com base na lógica do mérito individual. Assim, para que investir na acessibilidade arquitetônica das edificações, a exemplo das escolas, para corpos que, na lógica do capitalismo, não darão retorno econômico na mesma intensidade dos corpos “normais”, moldados para o trabalho produtivo? Essa é uma racionalidade presente na sociedade.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo, na perspectiva pós-estruturalista, com amparo foucaultiano. Pieczkowski (2020, p. 91) afirma que a abordagem pós-estruturalista

[...] interroga e problematiza o ambiente educacional, desconfia das metanarrativas, desconstrói os binarismos, e que essa perspectiva não tem a pretensão de tecer juízos de valor ou apontar o caminho verdadeiro, mas de evidenciar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos, definindo formas de pensar e agir.

Essa perspectiva contribui na reflexão de como os discursos, as representações e o poder, que perpassam as práticas cotidianas influenciam nos processos de subjetivação.

Inicialmente, foram observados e analisados os espaços físicos de escolas públicas de educação básica localizadas no município de Chapecó (SC). Foram identificadas, por meio de informações fornecidas por gestores da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), as escolas com alunos com deficiência física matriculados. Dentre estas, foram

escolhidas 4 (quatro) escolas da rede estadual, localizadas no município de Chapecó com educandos com deficiência física matriculados no ensino médio no segundo semestre de 2022.

Posteriormente, foram adotadas entrevistas narrativas² com 6 (seis) jovens de 15 a 18 anos, o que representa a totalidade de estudantes com deficiência física matriculados no ensino médio no segundo semestre de 2022, na rede estadual de Chapecó. As entrevistas narrativas foram direcionadas por um roteiro com tópicos orientadores, gravadas e transcritas na íntegra. Para Andrade (2021, p. 175), a entrevista narrativa é uma possibilidade “[...] de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica”, é compreendida como uma narrativa de si. Por meio de narrativas “[...] é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (p. 176-177). A autora afirma que “as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam, ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (p. 181).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó e foi aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 60536022.6.0000.0116. As entrevistas aconteceram após a aprovação do projeto no Comitê de Ética.

As informações geradas foram organizadas em Agrupamentos Temáticos³ e examinadas na perspectiva da *Análise do Discurso*, inspirada em referenciais foucaultianos. Discurso, para Foucault, refere-se a “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Foucault, 2012, p. 143). Analisar discursos, na perspectiva foucaultiana, segundo Sales (2021, p. 126), se trata, “[...] de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso”.

Para Foucault, “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso

seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (Fischer, 2001, p. 198-199).

Resultados

Apresentação/descrição das escolas em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência física

Mediante a autorização da responsável pela coordenadoria Regional de Educação – CRE e dos gestores de cada escola, foi realizada a observação *in loco* nas 4 (quatro) instituições pesquisadas para analisarmos os ambientes na perspectiva da acessibilidade arquitetônica. Essa análise incluiu medir alguns espaços e fotografá-los. A observação das 4 (quatro) escolas ocorreu entre os dias 30 de setembro e 4 de novembro de 2022. A seguir, apresentamos resumidamente as principais constatações. As imagens e descrições destacadas são representativas das barreiras arquitetônicas identificadas na totalidade das escolas investigadas, mencionadas neste artigo como Escola A, Escola B, Escola C e Escola D.

Para acessar as Escolas A e C, é necessário passar por um portão que tem uma barra de metal na parte inferior, o que torna a passagem de uma cadeira de rodas impossível e representa um obstáculo também para pessoas com mobilidade reduzida. Isso resulta na dependência de um cadeirante em relação à disponibilidade de alguém para levantar o portão, resultando em longos períodos de espera, especialmente considerando que as escolas não contam com a presença de um porteiro (Imagem 1)

Imagem 1 – Portão com barra inferior na escola C



Fonte: Fotografado pelo primeiro autor (2022)

#ParaTodosVerem: O portão principal de acesso à escola, de grandes proporções e pintado em verde, cobre completamente a entrada principal e está fechado. À sua esquerda, localiza-se um portão menor destinado à circulação de pedestres. Contudo, a passagem de cadeiras de rodas é inviabilizada pela presença de um degrau. Na mesma lateral, que leva ao portão menor, há uma rampa com revestimento que não apresenta piso antiderrapante.

Para promover a acessibilidade para a situação descrita, uma alternativa é a instalação de uma campainha, sinalizada e de fácil acesso, projetada para permitir que pessoas em cadeiras de rodas se aproximem com facilidade e possam acioná-la.

Duas das escolas, A e D, têm piso superior, cujo acesso é somente por escadas. O acesso à quadra de esportes também é somente por escadas na Escola D (Imagem 2).

Imagem 2 – Escada que dá acesso à quadra de esportes na escola D



Fonte: Fotografado pelo primeiro autor (2022)

#ParaTodosVerem: Escadaria, de cor verde já desgastada nos degraus, com laterais de grades quadriculadas na cor vermelha, composta por três níveis, (dois visíveis nessa imagem) cada um com 9 (nove) degraus do tipo vazado. A estrutura da escada encontra-se posicionada junto a um barranco e proporciona acesso à quadra de esportes.

A escola B tem grelhas de metal para escoar a água da chuva, mas elas não seguem a NBR 9050/2020 (Brasil, 2020), que recomenda que as aberturas sejam menores e que as divisórias fiquem perpendiculares ao sentido de circulação (Imagem 3). Contudo, esse aspecto não é exclusivo desta escola, uma vez que isso também foi identificado nas escolas A, e C. Essas grelhas atrapalham ou impedem a passagem de pessoas com deficiência, usuários de cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida. Além disso, elas podem causar acidentes, pois a roda pode ficar presa nos espaços da grade.

As estruturas arquitetônicas necessitam de rotas acessíveis de acordo com a NBR 9050/2020 e quando inevitável o uso de grelhas neste percurso, deve-se observar que “[...] os vãos devem ter dimensão máxima de 15 mm, devem ser instalados perpendicularmente ao fluxo principal ou ter vãos de formato quadriculado/circular, quando houver fluxos em mais de um sentido de circulação” (Brasil, 2020, p. 54).

Imagem 3 – Grelha com espaçamento maior de 5 mm e sentido correlato à entrada na escola B



Fonte: Fotografado pelo primeiro autor (2022).

#ParaTodosVerem: Grelha de cor azul, com espaçamento superior a 5 mm, instalada no piso de cimento, posicionada de forma alinhada ao trajeto destinado à circulação de pessoas em cadeiras de rodas.

Na escola D, o banheiro acessível é usado como depósito (Imagem 4), e no local são guardadas escadas, caixas, armários e outros objetos. Esse uso inadequado do *banheiro acessível* foi observado em duas das quatro escolas pesquisadas.

Imagem 4 – WC acessível da escola D, usado como depósito



Fonte: Fotografado pelo primeiro autor (2022).

#ParaTodosVerem: WC acessível, com porta de abertura externa e espaço ampliado, utilizado como depósito. Em seu interior, é possível observar um armário de madeira, uma escada de alumínio, uma enceradeira, além de caixas, uma bacia e um saco contendo mangueiras, além de mangueiras no chão.

Na Escola C, na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), há um degrau de 7 cm. A maioria das salas tem rampas, mas elas não seguem a NBR 9050, que estabelece a inclinação máxima permitida. Além disso, as rampas são de cimento e têm rachaduras e degraus que dificultam a passagem de cadeira de rodas (Imagem 5).

Imagem 5 – Rampa de acesso da sala

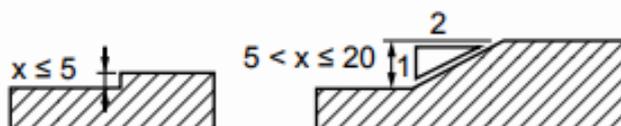


Fonte: Fotografado pelo primeiro autor (2022).

#ParaTodosVerem: Rampa em cimento de cor cinza, com pintura desgastada, com avarias nas extremidades, com o cimento parcialmente quebrado e desbotamento na parte superior. A rampa cobre integralmente a abertura da porta. No interior, piso em tacos de madeira.

O deslocamento de uma pessoa em cadeira de rodas é favorecido, dificultado ou mesmo impedido pela estrutura física da escola. Rampas de cimento sobrepostas ao piso com o tempo trincam e causam pequenos desníveis/degraus, o que para uma pessoa cadeirante pode representar uma grande barreira. A NBR 9050/2020 informa que alterações no piso superiores a 5 mm são consideradas desníveis. Quando superior a 5 mm até 20 mm deve receber uma adequação de inclinação no máximo de 50%, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Tratamento de desníveis



Fonte: NBR 9050 (2020).

#ParaTodosVerem: Desenho de dois trapézios. O primeiro trapézio apresenta um desnível inferior a 5 mm. O segundo trapézio exibe um desnível que varia entre 5 mm e 20 mm. Sobre o segundo trapézio, foi realizado um corte que remove um triângulo retângulo, com o intuito de eliminar uma pequena quina que poderia restringir o espaço. A imagem dos trapézios é preenchida por linhas diagonais.

A escola B tem espaços de lazer com mesa de tênis de mesa e bancos, mas não tem rota acessível para cadeira de rodas. Isso impede o acesso e a interação dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida (Imagem 6).

Imagem 6 – Área de lazer



Fonte: Fotografado pelo primeiro autor (2022).

#ParaTodosVerem: O ambiente apresenta um tronco de árvore à esquerda, com uma mesa de tênis de mesa localizada ao fundo. O piso é constituído por uma combinação de gramado, terra, lajotas e brita.

O impedimento para circular em espaços coletivos está fundado em ideias capacitistas, difundidas por relações de poder, na visão da deficiência como incapacidade. Tais visões subjetivam as pessoas com deficiência para ocupar o lugar de quem está na escola em decorrência da bondade de quem permite que lá estejam. O capacitismo pode ser traduzido por “atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência” (Mello, 2014, p. 54). Esses aspectos conduzem a compreender a relação com o lugar que cada um ocupa, a forma como cada um se vê e se produz enquanto sujeito com deficiência física, vivendo em uma sociedade

na qual a maioria se locomove andando, sem vivenciar as limitações da mobilidade reduzida.

Salientamos que, embora tenhamos evidenciado apenas algumas imagens, dentre mais de cinco dezenas registradas na investigação mais ampla, estas são representativas de cenas comuns identificadas nas escolas públicas pesquisadas. Possivelmente, muitas pessoas sem deficiência transitem por espaços similares e nem os percebem como barreiras arquitetônicas. Isso também aconteceu com o primeiro autor deste artigo, que, aos 18 anos, em decorrência de um acidente de trânsito, se tornou uma pessoa com tetraplegia e desde então significou de outras formas elementos antes invisibilizados, a exemplo das imagens que destacamos.

Narrativas de estudantes com deficiência física em relação à acessibilidade na escola

O quadro a seguir possui o intuito de apresentar os participantes da pesquisa aos leitores e o contexto que gerou as materialidades empíricas. Trata-se de estudantes matriculados no ensino médio em quatro escolas da rede estadual de Santa Catarina, localizadas no município de Chapecó, conforme já descrito neste texto.

Os estudantes participantes da pesquisa foram identificados como Estudante 1, Estudante 2 e assim sucessivamente até o Estudante 6, com o cuidado de preservar a identidade dos sujeitos.

Quadro 1 - Informações acerca dos estudantes participantes da pesquisa

Entrevistado (a)	Idade	Ano do Ensino Médio matriculado(a) em 2022	Escola	Data da entrevista	Local da entrevista	Caracterização do estudante
Estudante 1	18	2º	A	07/10/2022	Sala do AEE	Andante, se locomove sem órteses, mas com dificuldade e apresenta dificuldade na fala.
Estudante 2	15	1º	B	14/10/2022	Sala da casa do estudante	Cadeirante, sem movimentos nos membros superiores e inferiores, apresenta dificuldade na fala e necessita de auxílio para se locomover.
Estudante 3	16	1º	B	18/10/2022	Google Meet	Cadeirante, com movimentos nos

						membros superiores e possui cadeira motorizada para se locomover.
Estudante 4	15	1º	D	02/12/2022	Sala de informática	Cadeirante, com movimentos nos membros superiores e possui cadeira manual. Às vezes, precisa de terceiros para se locomover.
Estudante 5	15	1º	C	02/12/2022	Sala do AEE	Andante, se locomove sem órteses, mas com dificuldade, por ter encurtamento da perna direita.
Estudante 6	15	1º	A	15/12/2022	Sala do AEE	Andante, se locomove sem órteses, mas com dificuldade, apresentada também dificuldade na fala.

Fonte: Organizado pelos autores (2023).

Para compreender a estrutura física das escolas em relação à acessibilidade e conhecer as possibilidades de acesso na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, foram ouvidos os estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida. Os Estudantes 1, 5 e 6 afirmam a existência de escadas, o que dificulta a circulação.

Os estudantes referem a escada como um dificultador na locomoção e também relatam barreiras atitudinais como a exclusão em atividades coletivas em locais sem acessibilidade. O Estudante 1, que tem mobilidade reduzida, narra barreiras atitudinais, a exemplo de ser empurrado pelas pessoas que disputam a escada com ele. Na LBI, em seu Art. 3º, Inciso IV, alínea e, consta como barreira “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Empurrar, desrespeitar a temporalidade de colegas e outras atitudes similares, impedem que o estudante com deficiência possa gozar ou exercer o seu direito de participação social. Ao inquirir o Estudante 5, se ele encontra dificuldade em subir a rampa localizada na frente da escola, cuja inclinação é elevada, respondeu: “Um pouco. Só que é até melhor, porque eu faço um pouco de fisioterapia. Mas é meio ruim porque eu machuquei esse pé [apontando o pé direito com a mão]. Como eu tenho dificuldade ele torceu e virou. Agora estou andando mais devagar” (Estudante 5).

A Estudante 5 apresenta deficiência física e, embora se desloque andando, mesmo com dificuldade, ao passar por uma rampa íngreme, não apresentou queixas acerca da falta da acessibilidade, optou por dizer que o exercício físico para subir a rampa ajuda na sua recuperação, uma vez que tem necessidade de fazer fisioterapia. Ao não reivindicar uma rampa adequada torna-se assujeitado às condições impostas.

Para discutir o deslocamento dos estudantes com deficiência física nos espaços escolares indagamos acerca do conceito de acessibilidade, se consideram sua escola acessível e provocamos que os entrevistados prosseguissem narrando os espaços escolares. Nesse sentido, o Estudante 4, usuário de cadeira de rodas, afirma que sua escola apresenta fragilidades e refere espaços que dificultam sua locomoção: “[...] a rampa é meio quebrada, às vezes bate. [...] Ali perto do banheiro tem uma grade para passar e a roda fica presa lá” (Estudante 4). Por sua vez, o Estudante 3 acrescenta: “Para mim, é bem complicado nos dias de chuva, porque, a mãe ou pai me levam de carro e não tem área coberta para descer. No banheiro, também é bem ruim de ir. [...] não tem acessibilidade, não tem as barras” (Estudante 3).

Os entrevistados referem calçadas e rampas esburacadas, disposição de grades que impedem a livre circulação de uma cadeira de rodas e a falta de cobertura. Uma pessoa sem deficiência física pode não sentir ou sentir menos a falta de coberturas para se deslocar em dias de chuva, pois são mais ágeis na locomoção. Porém, quando o sujeito apresenta mobilidade reduzida, descer do carro, atravessar o pátio da escola em dias chuvosos representa uma grande barreira.

Questionados os estudantes se há lugares da escola que não conseguem acessar, a narrativa do Estudante 4 refere um local “perto do parquinho”, uma área livre, onde há degraus e buracos que representam obstáculos, além de outro local com mesinhas na frente. Estes são locais de conversas, de encontro dos jovens, dos quais o Estudante 4 não consegue participar.

As narrativas dos estudantes relevam que todos eles encontram barreiras físicas ao transitar nos espaços escolares. Os Estudantes 1 e 6 salientam as dificuldades com as escadas. O Estudante 1 acrescenta a falta de empatia dos colegas ao saírem correndo da sala de aula, o que pode ocasionar acidentes com ele. Por sua vez, o Estudante 3 relata dificuldades de deslocamento que muitas vezes não são percebidas por pessoas sem

deficiência física, como os buracos da grade e a rampa de entrada ao ginásio que está danificada e apresenta pequenos desníveis.

Além das barreiras arquitetônicas, há outras barreiras invisíveis que as pessoas com deficiência precisam enfrentar, como a autocompetição social. Nesse contexto, o termo superação ganha representatividade. É como se a valorização e o reconhecimento social de pessoas com deficiência física dependessem da *superação individual* da própria deficiência, negando os *déficits* do contexto social. Lopes e Veiga-Neto (2022, p. 7) afirmam:

Todas as práticas engendradas nessa forma de vida, nessa racionalidade imperativa constituem projetos de sociedade e de sujeitos convertidos em agências de investimentos capitais, cada vez mais voltados para a competição com os outros e, mais ainda, para a competição consigo mesmos (autocompetição).

Ou seja, pessoas com deficiência são subjetivadas pela lógica da competição, do mérito individual, da superação, como valores econômicos que se infiltram nas escolas, estruturadas de forma rígida, fixa e imutável, nas quais os sujeitos precisam se adequar. Tais estruturas precisam ser tensionadas para que se constituam em ambientes de equidade e possam eliminar as barreiras arquitetônicas relatadas pelos estudantes com deficiência. As estruturas arquitetônicas necessitam de rotas acessíveis de acordo com a Norma Brasileira (NBR) 9050/2020 e, por exemplo, quando inevitável o uso de grelhas no percurso, deve-se observar que “[...] os vãos devem ter dimensão máxima de 15 mm, devem ser instalados perpendicularmente ao fluxo principal ou ter vãos de formato quadriculado/circular, quando houver fluxos em mais de um sentido de circulação” (Brasil, 2020, p. 54).

É importante questionar a inclusão e a exclusão, compreendendo o processo de transformação (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Os autores (2011) mencionam a crítica como o movimento de pensar as ações já existentes, mas também de pensarmos em novos avanços. Com essa análise podemos identificar o que está naturalizado e desnaturalizar os pontos de segregação ou exclusão. In/exclusão é um termo para “[...] marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, atender à provisoriedade determinada pelas

relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado” (Lopes; Lockmann; Hattge; Klaus, 2010, p. 6).

A inclusão de estudantes com deficiência é um dos pilares para manter as motivações e condições favoráveis para a aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020). Buscando compreender a in/exclusão no contexto escolar dos estudantes com deficiência física, foram registradas suas narrativas acerca do sentimento de se sentirem *incluídos ou não*, nas atividades escolares. Seguem algumas das narrativas: “[...] vamos dizer, eles têm o grupinho deles de amizade, mas eu, assim, sendo excluída, porque, às vezes, eu quero bater um papo com a pessoa, mas a pessoa não chega para mim [*sic*] conversar. Tem horas que o trabalho é em duplas ou trios, daí me sinto excluída, porque sobra só eu” (Estudante 1). “Sei lá, porque às vezes estão no grupinho, eu fico lá em um canto e ninguém vem falar comigo. A professora tem que me incluir porque eles... ninguém me quer” (Estudante 4). “Já! Tipo os trabalhos, às vezes a gente faz os trabalhos daí, às vezes ninguém quer” (Estudante 5). “No começo eu me sentia tipo uma pessoa que não tinha valor, aí quando eu entrei na turma 103 que eu estou agora, estou me sentindo mais liberta. Sei lá, todo mundo me olhava com uma cara estranha (referindo-se à primeira turma)” (Estudante 6). Por sua vez, o Estudante 3 não refere sentir-se excluído: “Os colegas chamam para fazer as atividades. Eles sabem ajudar, é bem tranquilo” (Estudante 3).

Assim, consideramos que a in/exclusão é uma condição relacional, ou seja, cabe à escola, aos professores, aos estudantes promoverem a inserção de todos. Metodologias podem ser adotadas no sentido de organizar grupos de forma que estudantes com ou sem deficiência não sejam isolados.

Como evidenciam as narrativas, inclusão não é simplesmente ter acessibilidade arquitetônica ou a presença dos estudantes com deficiência na escola comum. É necessário desenvolver a capacidade de interação entre todos(as). Para Gabbi (2019, p. 04), a prerrogativa da escola inclusiva é “[...] respeitar o tempo de permanência do aluno com deficiência em atividade com seus pares, bem como criar uma cultura que valorize a diversidade e considere as diferenças individuais como possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras”.

Para uma escola ser inclusiva depende também das atitudes do professor, pois é ele quem tem o poder de criar condições de interação nas aulas, ou seja, sua forma de

interação com a pessoas com deficiência “[...] influenciará nas relações estabelecidas entre ela e as demais, do grupo no qual ela está inserida” (Martins, 2018, p. 70).

Ao perguntar aos estudantes a respeito da possibilidade de participação em passeios escolares, o Estudante 4 narra a falta de transporte acessível que impediu sua participação em uma viagem de estudos com a turma. Consideramos que viagens com a turma frequentemente são aguardadas e criam memórias afetivas, então, como foi o sentimento desse estudante em não participar? Embora nosso propósito neste artigo não seja apontar soluções generalizantes, gostaríamos de salientar que em algumas situações, as possibilidades de inclusão podem ser simples, e, nesse caso, para possibilitar a participação do Estudante 5, que possui mobilidade reduzida, poderiam planejar com ele o deslocamento, criar roteiros com trechos curtos, com paradas programadas, sugerir ao estudante o uso de uma cadeira de rodas, etc... Enfim, ouvir o sujeito é uma boa estratégia.

Já a Estudante 6 relata, com satisfação, a possibilidade que vivenciou ao conhecer uma cidade no estado próximo a Santa Catarina, no Rio Grande do Sul, onde se encontram pedras preciosas, no município de Ametista do Sul. É possível perceber a importância do incentivo à participação nas atividades propostas pelos professores. O planejamento é importante, o que inclui o transporte adequado, além de espaços de circulação e de permanência dos estudantes com deficiência.

Ao abrir espaço livre para os estudantes expressarem algo não contemplado na entrevista narrativa, a Estudante 4 desabafou: “Ah, eu às vezes me sinto excluída, porque eu fico ali parada esperando alguém falar comigo, porque eu não vou, porque estão me excluindo. Eu fico sozinha na maioria das vezes, porque eles vão com outras pessoas andar pela escola e eu fico ali sozinha” (Estudante 4).

Ao analisar essa narrativa devemos levar em consideração que nem todas as pessoas são extrovertidas. A estudante ressalta que, muitas vezes, fica sozinha. Contudo, pode acontecer das pessoas apresentarem empatia e estabelecerem boas relações com os colegas com deficiência. Também pode ocorrer a “positivação da desigualdade” com base em discursos fundamentalistas religiosos, em que os indivíduos com deficiência são vistos como uma presença positiva, “uma figura necessária para a reafirmação da normalidade como uma condição meritória” (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p. 6). Além disso, os autores (2022) destacam que:

[...] nas narrativas pedagógicas, aparece com frequência a presença de um aluno com deficiência na sala de aula. A presença desse aluno é razão para desencadear uma experiência que deve ser positivada pelos docentes que afirmam que todos irão aprender com a diferença do colega. Além disso, destacam que há um mérito cristão naquelas pessoas capazes de tolerar e de conviver com os 'diferentes', de modo a ganhar créditos por sua capacidade de tolerância. E não há como não ver, justamente nesse ponto e mais uma vez, o débito da educação moderna para com os fundamentalismos cristãos (Lopes; Veiga-Neto, 2022, p. 13).

No entanto, o movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se contrapõe à mera benevolência e tolerância e valoriza a autonomia e o reconhecimento da diferença como direito humano. É importante salientar que muitas pessoas com deficiência não tiveram a oportunidade de empoderar-se com os preceitos contemporâneos do direito à oportunidade e equidade.

Outra queixa que apareceu nas narrativas de alguns estudantes foi em relação a não serem chamados para desenvolver atividades no quadro da sala de aula, enquanto os colegas fazem essa participação. Para alguns cadeirantes há dificuldade na utilização do quadro em razão da altura e da aproximação da cadeira de rodas. Contudo, essa manifestação mostra como a exclusão causa sofrimentos que podem passar despercebidos por quem não tem empatia pelo outro ou por quem nunca teve a oportunidade de conhecer e refletir sobre essas vivências. Como a acessibilidade atitudinal e instrumental pode evitar tais sentimentos de exclusão? Que recursos didáticos podem ser adotados para gerar oportunidades para todos? Escrever no quadro é estar em evidência, é poder mostrar o que sabe, é sentir-se diferenciado em relação à turma. Ter essa experiência negada foi relatado por alguns participantes da pesquisa como uma mágoa que carregam, muitas vezes silenciada.

Com relação a atividades agradáveis e adaptadas, estudantes relataram: “Às vezes, a professora de Educação Física, ela faz basquete em cadeira de rodas. Ela adapta mudando a altura da cesta. E ela pergunta se eu quero participar ou não. Aí ela não precisa adaptar, fica normal” (Estudante 3). “[...] a confraternização, o passeio deste ano para Ametista” (Estudante 6). O Estudante 3 descreve o trabalho de uma professora que está desenvolvendo ações inclusivas. Isso evidencia que, mesmo que a escola seja um espaço

de oportunidades desiguais, mostra-se como um espaço de convivência e aprendizagem mútua.

A inclusão escolar é um direito previsto na LBI, n.º 13.146/2015, que em seu Art. 28, Inciso XV salienta o “acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar” (Brasil, 2015).

Pieczkowski e Naujorks (2015, p. 4) apontam que o professor, ao defrontar-se com a diferença, compreende “[...] que a docência extrapola o ato de planejar um componente curricular a partir de uma ementa, de *dar* aulas, de *transmitir* conhecimentos, de atribuir notas de uma forma padronizada e ritualizada, de aprovar ou reprovar estudantes ao final de um período letivo”. Deparar com estudantes com deficiência é perceber as próprias deficiências. Como exemplo, Pieczkowski (2014) relata que diante da presença de um estudante surdo, por exemplo, o professor que desconhece a Língua de Sinais constata a própria deficiência na comunicação e isso causa inquietações que podem mobilizar para atitudes inclusivas, mas também podem causar o afastamento e a discriminação. Assim, concordamos com Pieczkowski (2019, p. 17), quando afirma a importância da mediação pedagógica, entendida como “[...] a possibilidade de intermediar, de se constituir em um elo entre o conhecimento e o estudante”.

Com relação aos espaços da escola nos quais os estudantes gostam de estar, registramos o que segue: “O pátio, ginásio, e a sala de aula é bem boa. As portas são bem grandes e acessíveis. [...] Porque dá para conversar com os amigos” (Estudante 3). Isso evidencia a relevância da autonomia e da interação social nos processos de inclusão, de forma que a aprendizagem e o desenvolvimento possam acontecer.

Compreendemos que a inclusão escolar é um processo, e que a presença das pessoas com deficiência nos ambientes contribui para que se tornem visíveis e a diferença seja reconhecida. Embora pareça óbvio, vale salientar que cada pessoa com deficiência física é única (assim como qualquer pessoa). Contudo, a deficiência é um fator de subjetivação. Como é subjetivada a pessoa que não possui condições de acesso e locomoção, oportunidades de pertencimento e participação social? Em um contexto neoliberal que prima pelo mérito individual, qual a sensação de uma pessoa com oportunidades limitadas? Como se constitui o sujeito com deficiência física? É possível viver a lógica do mérito individual em uma sociedade desigual, com oportunidades negadas?

Segundo Foucault (2010, p. 278), “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento [...]”. Revel (2005, p. 82) salienta que o termo subjetivação, para Foucault, designa “[...] um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade”.

A subjetividade, para Paraíso (2021, p. 32), é produzida “[...] pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados”. A subjetivação é um processo de formação individual do sujeito. Podemos sustentar que a subjetivação da pessoa com deficiência é influenciada pelas suas experiências sociais, especialmente pela cultura da tolerância, do capacitismo, do descrédito e da benevolência. Incorporar a acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, é assegurar um direito fundamental, não somente para atender às necessidades individuais de pessoas com deficiência física, mas para promover uma sociedade mais justa, com acesso igualitário à educação e aos espaços coletivos. Isso contribui para a equidade e combate a subjetivação para a subalternidade. Embora o termo “superação” seja frequentemente associado às pessoas com deficiência, é importante entender que essas pessoas enfrentam desafios diários que não podem ser superados apenas por sua força de vontade individual, ou seja, pela lógica meritocrática, mas requer a incorporação dos princípios da inclusão, ou seja, a transformação da sociedade para contemplar as necessidades das pessoas.

Considerações finais

O estudo apontou que Leis e outras normativas asseguram e promovem o direito à acessibilidade em igualdade de condições com as demais pessoas, e estabelecem que as adaptações devem promover o desenho universal e seguir as normas técnicas vigentes. Contudo, apesar dos avanços nessa esfera, as escolas ainda apresentam inúmeras fragilidades em termos de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, que resultam em barreiras também noutras dimensões. A escola, uma invenção da Modernidade, é regida por um conjunto de normas e segue padrões

socialmente produzidos, a partir de uma matriz histórica excludente, que negou o direito à escolarização de grande parcela da população, até as últimas décadas do século XX.

No cenário da educação especial e da inclusão houve mudanças. Contudo, culturas arraigadas são difíceis de mudar, uma vez que as práticas discursivas vão se constituindo historicamente e produzem efeitos de verdade e subjetivação. As narrativas dos estudantes evidenciam que, além da dificuldade de locomoção na escola, existe a dificuldade de participação social. Apenas um dos seis entrevistados relatou participar de um ciclo de amizades. Isso demonstra a importância de espaços recreativos acessíveis onde os estudantes com deficiência tenham a oportunidade de participar. Barreiras em espaços de lazer da escola podem dificultar a interação social.

A pesquisa mostra que, apesar das fragilidades na acessibilidade escolar em suas diferentes dimensões, os entrevistados revelam conformismo com as barreiras, mostrando a naturalização do processo de exclusão. Essa naturalização se materializa, por exemplo, quando os estudantes não têm acesso à quadra de esportes da escola, mas não protestam porque afirmam que não irão desempenhar as atividades desenvolvidas para a turma, sem problematizar a ausência de adaptações ou de propostas inclusivas. Assim, alguns parecem naturalizar a invisibilidade ao permanecer em outros espaços durante atividades físicas. Essas barreiras apontadas não são somente arquitetônicas, mas também atitudinais e programáticas, o que se manifesta na negação do direito da arquitetura acessível para promover a participação nas atividades escolares e na interação social que o ambiente escolar propicia. É provável que haja estranhamento com a presença de pessoas com deficiência, pois a diferença incomoda, desacomoda, mas é importante que a escola se organize para eliminar o capacitismo e o olhar benevolente, e priorize o reconhecimento da diferença e do direito de ser diferente. A escola tem o poder de ressignificar a subjetivação de estudantes com deficiência. Nesse sentido, também os estudantes que convivem com colegas com deficiência física podem viver e valorizar essa experiência, significada como algo que os transforma. Experiência, para Larrosa Bondía (2002, p. 21) significa “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Compreendemos que embora existam lacunas relacionadas à acessibilidade e à inclusão, este é um processo que não permite recuos. Estudantes com deficiência foram os últimos a serem aceitos pela escola comum e esse movimento foi crescente a partir de

2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Queremos assim dizer que este movimento ainda é relativamente recente na história da escola, o que demanda de muito investimento em vários aspectos, para que ela seja para todos(as). A ausência ou precariedade de atendimento de estudantes com deficiência não pode ser aceita, pois isso é um direito inegociável.

Ressaltamos, para evidenciar as mudanças necessárias, que dos seis entrevistados, apenas um se considera incluído nas atividades escolares, conseguindo se locomover, interagir nos grupos de trabalho, nas atividades de lazer, passeios e nos intervalos escolares.

A pesquisa expõe que só a acessibilidade arquitetônica não assegura a inclusão, pois é necessário um conjunto de ações educacionais para a eliminação das barreiras, incluindo a não segregação dos estudantes com deficiência. As narrativas evidenciam as dores causadas pela falta de amizades, pela resignação em se ausentar de passeios, pela exclusão de participação a exemplo da escrita no quadro da sala de aula, pela domesticação do corpo que fica parado observando sem poder participar das atividades ou se movimentar. Estas múltiplas desigualdades criam um padrão de normalização e de sentimentos de inferioridade.

Analisar discursos na perspectiva foucaultiana ajudou a compreender o que é dito em determinado tempo e contexto. Isso permite entender o quanto as pessoas com deficiência ainda precisam de empoderamento para exercer sua cidadania e reivindicar seus direitos. A deficiência não se encontra apenas no sujeito, mas também nos contextos que excluem e potencializam as dificuldades. Assim, a conscientização não cabe apenas às pessoas com deficiência, mas também aos agentes escolares e à sociedade em geral. É preciso reconhecer o direito de ser diferente e eliminar a discriminação presente nos contextos sociais.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021, p. 175-194.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. ABNT, 2020.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução: Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France. (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 479.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2013. p. 226.

GABBI, Elisabete Comaretto. **Inclusão escolar de alunos com deficiência física:** caracterização do processo em escolas municipais de Santa Maria. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e da Vida) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/819>. Acesso em: 10 out. 2024.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

LOBO, Lilia Ferreira. Dos processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência. In: THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana (Org.). **Educação de pessoas com deficiência no Brasil:** políticas e práticas de governo. 1. ed. Curitiba: Apris, 2017.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. "Inclusão e biopolítica". **Cadernos IHU**, a. 8, n. 144. São Leopoldo, UNISINOS, 2010. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo José da. Fundamentalismo e deficiência: a obstinação moderna pela igualdade. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-15, dez, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71470>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71470>. Acesso em: 10 out. 2024.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil:** políticas públicas na visão dos professores. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157210>. Acesso em: 10 out. 2024.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo:** uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-mestrado-A5-Anahi-G-Mello.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

MICHELS, Lísia Regina Ferreira. **Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento:** considerações acerca da aprendizagem de uma criança com síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular. 2007. 135 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da

Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16328>. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2021.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em: 10 out. 2024.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644428452>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28452>. Acesso em: 10 out. 2024.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 584-595, set./dez. 2016.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Pesquisa em educação, o projeto e os caminhos metodológicos: um recorte para a pesquisa pós-estruturalista e a análise do discurso na perspectiva foucaultiana. *In*: PETRY, Oto João; SCHERMA, Camila Caracelli (org.). **Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em educação**: trilhando caminhos. Curitiba: CRV, 2020. p. 79–93.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. *In*: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (org.). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2015.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 10 out. 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

¹ Agradecimento à Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) -  Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil, processo n.º 302973/2022-2.

² A observação dos espaços físicos de escolas e as entrevistas narrativas foram realizadas pelo primeiro autor. A co-autora do artigo é também a orientadora da dissertação.

³ Termo inspirado em Andrade (2021).