

## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



### Acessibilidade arquitetônica e inclusão escolar<sup>1</sup>

Paulo César Martins<sup>2</sup>

[paulomartins@unochapeco.edu.br](mailto:paulomartins@unochapeco.edu.br)

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski<sup>3</sup>

[taniazp@unochapeco.edu.br](mailto:taniazp@unochapeco.edu.br)

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

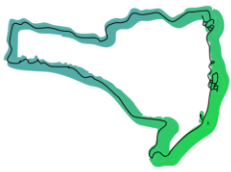
#### RESUMO

A acessibilidade é um dos direitos fundamentais para favorecer a inclusão de estudantes com deficiência, previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988). Está relacionada à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia das pessoas. Este trabalho faz referência à dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), na Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva* e Grupo de Pesquisa *Diversidades, Educação Inclusiva e Práticas educativas*. Apresenta como tema “Acessibilidade nas escolas e sua importância no processo de inclusão de estudantes com deficiência física”. A partir desta temática, emerge o seguinte 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 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. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista, amparada nos estudos foucaultianos. A pesquisa demonstrou que embora a acessibilidade e a inclusão sejam temas que conquistam crescente espaço nas escolas e sociedade mais ampla, ainda existem inúmeras lacunas a serem enfrentadas. A pesquisa evidencia que a deficiência não se encontra apenas no sujeito, mas nos

<sup>1</sup> Agradecimento Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - 

<sup>2</sup> Mestrando em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2021/2023) (UNOCHAPECÓ) - (Bolsista UNOCHAPECÓ). Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano (2019). Graduação em Matemática pelo Centro Universitário (2018) e Graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade Empresarial de Chapecó (UCEFF) (2014). Professor de Matemática da Prefeitura Municipal de Chapecó. Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Graduada em Pedagogia pela Fundeste. Professora, pesquisadora e atualmente coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó. Integrante da Linha de Pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq – 2.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



contextos que excluem e potencializam as dificuldades; que padronizam, classificam, difundem a lógica do mérito individual e assim se desresponsabilizam pelo outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade arquitetônica. Inclusão. Deficiência física.

### ABSTRACT

Accessibility is one of the fundamental rights to foster the inclusion of students with disabilities, as provided by the Federal Constitution (Brazil, 1988). It is related to the elimination of barriers and the promotion of people's autonomy. This work refers to the Master's dissertation in the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education at the Community University of the Region of Chapecó (UNOCHAPECÓ), in the Research Line *Diversity, Interculturality and Inclusive Education* and Research Group on *Diversities, Inclusive Education and Educational Practices*. It presents as theme "Accessibility in schools and its importance in the inclusion process of students with physical disabilities". From this theme, the following research problem arises: How are schools in Chapecó (SC) structured in relation to accessibility for students with physical disabilities? From the research problem, the following study questions arise, which are equivalent to specific objectives: a) What are the main regulations that deal with accessibility for people with disabilities in Brazil? b) How do students with physical disabilities report school structures in relation to accessibility? c) How does the displacement of students with physical disabilities take place in school spaces? d) How does accessibility contribute to the in/exclusion of students with physical disabilities in school? The general objective is to identify and analyze how schools in Chapecó (SC) are structured in relation to accessibility for students with physical disabilities. This is a qualitative research, from a post-structuralist perspective, supported by Foucauldian studies. The research demonstrated that, although accessibility and inclusion are topics that conquers increasing space in schools and wider society, there are still numerous gaps to be faced. The research shows that disability is not only found in the subject, but in the contexts that exclude and enhance difficulties; that standardize, classify, spread the logic of individual merit and thus disregard the other.

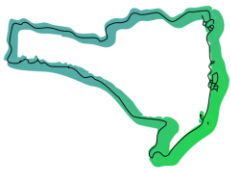
**KEY WORDS:** Architectural accessibility. Inclusion. Physical disability.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma pesquisa que partiu da inquietação acerca da falta de acessibilidade para pessoas com deficiência física nas escolas e se ampara em discussões com base em convenções internacionais que repercutem no Brasil em forma de Políticas, Leis e Decretos e geraram direitos relativos à inclusão escolar desses estudantes. Michel Foucault e autores que nele se amparam são subsídios teóricos relevantes para a compreensão de uma sociedade normatizadora e normalizadora que se apresenta nas estruturas escolares.

A história das pessoas com deficiência no Brasil é marcada por muitas especificidades, que são analisadas por Lobo (2017). A autora contribui para tensionarmos a narrativa histórica eurocêntrica, generalizante, o que, frequentemente, encontramos. De acordo com a autora, no período colonial brasileiro (1500-1822), as pessoas com deficiência eram marginalizadas pela sociedade. Elas ficavam isoladas em suas casas ou eram enviadas para as Casas de Misericórdia ou, até mesmo, para as cadeias.

Historicamente, pessoas com deficiência tiveram negados seus direitos de pertencimento social, incluindo a educação, o trabalho, a circulação nos espaços comuns, dentre outros. Um direito essencial diz respeito à acessibilidade nas suas diferentes dimensões. A acessibilidade é definida, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Lei n.º 13.146/2015, no Art. 3º, inciso primeiro, como



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



[...] 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.

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 ele se adapte aos padrões pré-estabelecidos.

Nesse sentido, Foucault (2013) contribuiu para a compreensão de uma sociedade padronizadora ao relatar estratégias de poder, a exemplo do suplício, que demonstrava a crueldade quando alguma pessoa cometesse algum crime, o que incluía a tortura, até mesmo a morte em praça pública para os que não atendessem aos padrões considerados de normalidade para a época. As pessoas com deficiência eram excluídas, discriminadas, violentadas, oprimidas, esterilizadas, e submetidas a outros tratamentos desumanos.

Foucault (2013, p. 116) evidencia o poder normatizador, normalizador e disciplinar das instituições, dentre elas o exército, o convento, a polícia, a escola. Descreve que um soldado deveria “[...] ficar imóvel à espera do comandante, sem mexer a cabeça, as mãos e os pés [...]”. Esses controles exercidos em regimentos militares também eram/são exercidos em escolas, hospitais e 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), tornando uma vigilância invisível. Foucault (2013), também, mostra como as prisões, as casas e outras estruturas mudaram de formas fechadas para formas abertas, que facilitam a visibilidade e o controle. 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.

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 adequar o corpo às normas escolares. As instituições de ensino são compreendidas como espaços de educação e de controle disciplinar, assim como as casas de correções, asilos, penitenciárias ou hospitais. Um processo de exclusão do normal-anormal, “[...] (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). Essas instituições, com um conjunto de técnicas como mecanismo de poder, têm 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”.

A arquitetura escolar também contribuiu 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



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



econômico na mesma intensidade dos corpos “normais”, moldados para o trabalho produtivo? Este é um pensamento ainda presente na sociedade.

### MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo se ampara na perspectiva qualitativa. 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 (SC) com educandos com deficiência física matriculados no ensino médio no segundo semestre de 2022.

Posteriormente, foram adotadas entrevistas narrativas<sup>4</sup> 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 (SC), direcionadas por um roteiro com tópicos orientadores, gravadas e transcritas na íntegra. 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 Temáticos<sup>5</sup> 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 sinalizada por Sales, se trata, “[...] de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (Sales, 2021, p. 126).

### RESULTADOS

Para compreender a estrutura física das escolas em relação à acessibilidade e conhecer as possibilidades de acesso, foi questionado aos estudantes se há locais inacessíveis. Os Estudantes 1, 5 e 6 afirmam a existência de escadas, o que dificulta a circulação.

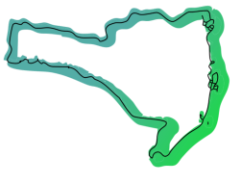
Os estudantes referem à escada como um dificultador na locomoção e relatam barreiras atitudinais, como a exclusão em atividades coletivas em locais sem acessibilidade. Contudo, a deficiência é uma condição humana e a falta de acessibilidade arquitetônica é uma condição que pode ser resolvida. Como acontece essa naturalização da ausência de acessibilidade? O Estudante 1 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, 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 ao Estudante 5 se 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 é andante com deficiência física e, mesmo com dificuldade ao passar por uma rampa íngreme, não apresentou queixas acerca da falta da acessibilidade, optando por dizer que o

<sup>4</sup> A observação dos espaços físicos de escolas e as entrevistas narrativas foram realizadas pelo primeiro autor, a co-autora é a professora orientadora da dissertação.

<sup>5</sup> Termo inspirado em Andrade, 2021.





## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



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 sujeitada às condições impostas. O estudo aponta 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.

Para discutir o deslocamento dos estudantes com deficiência física nos espaços escolares, indagamos acerca do conceito de acessibilidade, se os indivíduos consideram sua escola acessível e provocamos que eles 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 narram, relativo a 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 falta de coberturas para se deslocar em dias de chuva. Porém, quando o sujeito apresenta mobilidade reduzida, descer do carro, atravessar o pátio da escola em dias chuvosos representa uma grande barreira.

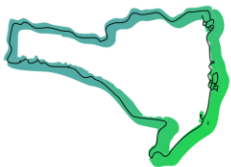
Os estudantes foram questionados se há lugares da escola que não conseguem acessar. O Estudante 4 refere um local “perto do parquinho”, uma área livre, onde há degraus e buracos que representam obstáculos, além de outro local com mesinhas na frente. Estes são locais de conversas, de encontro dos jovens,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

As narrativas dos estudantes com deficiência física demonstram que todos eles encontram barreiras físicas ao transitar nos espaços escolares. Os Estudantes 1 e 6 ainda relatam as dificuldades com as escadas. O Estudante 1 acrescenta, na sua narrativa, 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 quebrada e apresenta pequenos desníveis.

Além das barreiras arquitetônicas, há outras invisíveis que as pessoas com deficiência precisam enfrentar, como a autocompetição social. Nesse contexto, o termo *superção* ganha representatividade. É como se a valorização e o reconhecimento social de pessoas com deficiência física dependessem da superção 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).

As escolas, para se constituírem em ambientes de equidade, necessitam 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, 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



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



quadriculado/circular, quando houver fluxos em mais de um sentido de circulação” (Brasil, 2020, p. 54). As narrativas dos estudantes demonstram que, nas escolas, não foram realizadas adequações efetivas que eliminassem as barreiras, proporcionando in/exclusão.

É importante questionar a inclusão e a exclusão criticamente, compreendendo o processo de transformação (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Os autores (2011) mencionam a crítica como movimento de pensar as ações já existentes, mas também de pensar 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 expressar “[...] 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 *et al.*, 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, foi questionado aos entrevistados o que diz respeito ao 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).

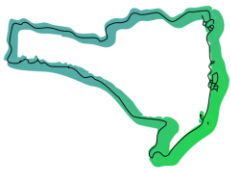
Por sua vez, o Estudante 3 não refere sentir-se excluído: “Os colegas chamam para fazer as atividades. Eles sabem ajudar, é bem tranquilo” (Estudante 3). A in/exclusão é uma condição relacional, ou seja, cabe à escola, aos professores, aos estudantes promover a inserção de todos. Metodologias podem ser adotadas no sentido de organizar grupos de forma que estudantes com ou sem deficiência não sejam isolados.

Como destacam as falas dos estudantes, inclusão não é simplesmente ter acessibilidade arquitetônica ou a presença dos estudantes no ensino 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”.

Uma escola, para ser inclusiva, depende, também, de o professor ser inclusivo, pois é ele quem tem o poder de propiciar interações e relações, uma vez “[...] a forma como ele interagir com a criança 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 o impediu sua participação em uma viagem de estudos com a turma. Para possibilitar a inclusão do Estudante 5, que possui mobilidade reduzida, na atividade realizada, poderiam planejar trechos curtos com paradas programadas ou sugerir ao estudante o uso de uma cadeira de rodas. Sabemos que viagens com a turma sempre são muito emocionantes, então como foi o sentimento desse estudante em não poder participar?

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.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



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 relata 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).

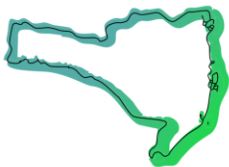
No entanto, o movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se contrapõe à mera benevolência e tolerância e valoriza a autonomia e o reconhecimento da diferença como direito humano. É importante salientar que muitas pessoas com deficiência não tiveram a oportunidade de empoderar-se com 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. Como a acessibilidade atitudinal e instrumental pode evitar tais sentimentos de exclusão? Que recursos didáticos podem ser adotados para assegurar 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 de 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 a 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-se com estudantes com deficiência é perceber as próprias deficiências. Como exemplo, Pieczkowski



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



(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 este 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, registrei o que segue: “O pátio, ginásio e sala de aula é bem boa. As portas são bem grandes e acessíveis. [...] Porque dá para conversar com os amigos” (Estudante 3).

Ao analisar a narrativa do Estudante 3, fica evidente o quão relevante é a autonomia possível da pessoa com deficiência física. Para isso, é importante que ela possa expressar onde gosta de estar e o porquê quer estar em determinados espaços. Como exemplo, o Estudante 3 menciona o prazer de acompanhar os seus amigos no ambiente escolar. A inclusão não é só ocupação de espaço físico, é um processo de aceitação da pessoa com deficiência e de sua condição como pessoa.

Compreendo que a inclusão escolar é um processo, e que a presença da pessoa com deficiência nos ambientes contribui para a diferença que se torne visível e ela 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 que 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”.

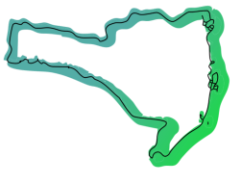
A subjetividade, para Paraíso (2021, p. 32), é produzida “[...] pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados”. A subjetivação é um processo de formação individual do sujeito. Podemos sustentar que a subjetivação da pessoa com deficiência é influenciada pelas suas experiências sociais, especialmente pela cultura da tolerância, do descrédito e da benevolência.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade é um direito garantido e fomentado por diversas normativas legais que visam assegurar a igualdade de condições para todas as pessoas, inclusive as que têm deficiência física ou mobilidade reduzida. Essas normativas orientam que as adaptações devem seguir o princípio do desenho universal e as normas técnicas em vigor. Entre as principais normativas sobre acessibilidade, podemos citar a Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 10.098, o Decreto n.º 6.949 e a Lei n.º 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). No entanto, mesmo com esses avanços legais, ainda há muitas deficiências na acessibilidade arquitetônica das escolas, que geram barreiras em outras dimensões para as pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida.

Assim, o estudo evidencia que, apesar dos avanços nas normativas legais que abordam a acessibilidade e a inclusão, as escolas pesquisadas ainda apresentam inúmeras fragilidades em termos de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, que resultam em barreiras também noutras dimensões. Mesmo assim, os entrevistados revelam conformismo com as barreiras, mostrando a naturalização do processo de exclusão.





## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A pesquisa expõe que só a acessibilidade arquitetônica não assegura a inclusão, pois é necessário um conjunto de ações educacionais para a eliminação de barreiras, incluindo a não segregação de estudantes com deficiência. Inclusão também subentende a adaptação e/ou flexibilização curricular, de forma a atender as necessidades dos estudantes. 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.

A concepção biomédica, que ainda persiste, localiza a deficiência no corpo do sujeito, que é percebido como alguém a ser curado ou corrigido. Por sua vez, o modelo social da deficiência, que vem ganhando representatividade, questiona a deficiência como tragédia pessoal e, no campo político, remete ao debate acerca da eliminação das barreiras. A investigação demonstrou a invisibilidade e o sofrimento experimentados por estudantes com deficiência física, o que pode afetar negativamente sua autoestima, motivação e desempenho.

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. Porém, a conscientização não cabe apenas às pessoas com deficiência, mas também à sociedade em geral. É preciso reconhecer o direito de ser diferente e eliminar a discriminação presente nos contextos sociais.

### Referências

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 ago. 2023.

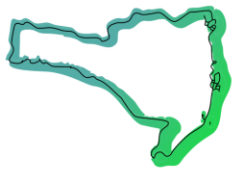
BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. ABNT, 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 23 ago. 2023.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 2000b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 23 ago. 2023.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 23 ago. 2023.

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



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



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

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 governamento. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 23-35.

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: 23 ago. 2023.

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: 23 ago. 2023.

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. p. 25-47.

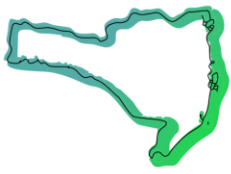
PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em: 23 ago. 2023.

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/reveducacao/article/view/28452>. Acesso em: 23 ago. 2023.

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, 2014. p. 129-161.

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. p. 113-134.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



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: 23 ago. 2023.

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: 23 ago. 2023.