



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Letícia Baldasso Moraes

O que está em jogo quando se fala sobre deficiência? Problematicando o conceito no encontro de estudantes e pessoas com deficiência

Florianópolis
2026

Letícia Baldasso Moraes

“O que está em jogo quando se fala sobre deficiência?”

Problematizando o conceito no encontro de estudantes e pessoas com deficiência

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Sociologia e História da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Orientador: Prof. Dr. Santiago Pich.

Florianópolis

2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Moraes, Letícia Baldasso

"O que está em jogo quando se fala sobre deficiência?"
: Problematizando o conceito no encontro de estudantes e
pessoas com deficiência / Letícia Baldasso Moraes ;
orientador, Santiago Pich, 2026.
171 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Deficiência, normalização, inclusão.. I.
Pich, Santiago. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Letícia Baldasso Moraes

“O que está em jogo quando se fala sobre deficiência? Problematicando o conceito no encontro de estudantes e pessoas com deficiência.

O presente trabalho, em nível de doutorado, foi avaliado e aprovado em 26/01/2026, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Maria Simone Vione Schwengber, Dra.
Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

Profa. Lúcia Schneider Hardt – Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Fabio Zoboli – Dr.
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prof. George Saliba Manske – Dr.
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Profa. Ione Ribeiro Valle
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

 Documento assinado digitalmente
Marcia Buss Simao
Data: 20/02/2026 11:59:51-0300
CPF: ***.377.009-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>
Márcia Buss Simão

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

 Documento assinado digitalmente
SANTIAGO PICH
Data: 20/02/2026 09:34:09-0300
CPF: ***.786.460-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>
Prof. Santiago Pich, Dr.

Orientador

Florianópolis, 2026.

Dedico esse estudo a todas as pessoas que insistem em desnaturalizar o naturalizado.

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita de uma tese é tão intenso, tão transformador e tão cheio de variáveis internas e externas que escrever sobre os agradecimentos torna-se tão (ou até mais) complexo quanto todas as outras partes do texto teórico. Lembrar de tudo que se deve agradecer durante os cinco anos de construção requer relembrar todas as particularidades vividas, sofridas e sentidas durante este período.

Em primeiro lugar, agradeço por estar viva. O percurso do doutorado foi atravessado por uma pandemia que expôs a precariedade da vida, produzindo medo, insegurança, luto e um cenário marcado pelo desconhecimento, pela negligência e pela disseminação de discursos de ódio. Viver/sobreviver a esse período constituiu um aprendizado ético e político fundamental, ao evidenciar que a vida não é um dado natural, mas algo permanentemente disputado, cuidado ou abandonado. Concluir esta tese, nesse contexto, afirma-se também como um gesto de resistência e de compromisso com a produção de conhecimento em tempos de crise.

Gostaria de agradecer por ter me tornado mãe, pela segunda vez, no processo do doutorado, tendo sido a primeira vez no mestrado. Os meus filhos Theo e Kaio, são as pessoas que me fazem questionar as situações, desnaturalizar as verdades e explorar o mundo com uma liberdade crítica, de forma a entender e melhorar a sociedade na qual vivemos. Porque, além das crianças serem o futuro de uma nação, elas também são o presente.

Agradecer, sempre, aos meus pais, Angela e Luís. Eles me criaram com liberdade e afeto que poucas pessoas possuem, e isso me possibilitou ser quem eu sou, explorar o mundo e descobrir as minhas próprias verdades. Isso me possibilitou evoluir de forma intelectual, afetiva, esportiva, cognitiva e social e sou muito privilegiada por ter essa realidade dentro de uma realidade brasileira.

Agradecer muito ao meu orientador Santiago Pich. No início do doutorado cheguei com diversas verdades pré-estabelecidas e ele, com muita paciência, tranquilidade e argumentação me mostrou um novo mundo. Um mundo no qual não existem verdades absolutas, no qual devemos estar sempre prontos para questionar o que estamos vivendo, como estamos vivendo e como podemos viver.

Agradecer aos palestrantes do estudo que disponibilizaram do seu tempo, que contaram um pouco das suas histórias e que discursaram sobre conhecimentos que podem ser repetitivos

em suas vidas. Espero que esta tese problematize questões que os auxiliem a construir/desconstruir conhecimentos e facilitar cada uma de suas experiências da deficiência.

Agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a deficiência e contribuir com a ampliação da ciência na área da educação.

Agradecer à FAPESC que foi a responsável por ofertar uma bolsa de estudos durante o processo, sem a qual a pesquisa não teria tempo para ser elaborada, pensada, visitada e revisitada tantas vezes.

Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida (Foucault, 1999).

RESUMO

Pensar na sociedade de acordo com uma perspectiva foucaultiana torna-se um desafio e uma meta para aprofundar o olhar crítico acerca de como os fenômenos sociais tiveram condições específicas para a sua emergência. Tal embasamento foi utilizado de forma a dialogar acerca da questão dos “normais” e “anormais” visando entender qual a ideia de normalidade e como essa normalidade atravessa as pessoas com e sem deficiência. Como forma de investigar os pressupostos trazidos, o objetivo do estudo foi analisar se o discurso do conceito da deficiência baliza a subjetivação dos indivíduos com e sem deficiência, bem como as possibilidades de produzir fissuras e linhas de fuga na solidez desse discurso. Como caminho metodológico, a pesquisa se configurou como qualitativa, com estudo de campo, abordando os dados de uma forma descritivo-exploratória. Colocou-se em jogo a questão da deficiência por meio de dois encontros com turmas de ensino médio entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Em um primeiro momento as pessoas com deficiência ministraram palestras sobre a temática da deficiência para os alunos, e no segundo momento foram realizados grupos focais com os alunos para debater sobre a temática. Todos os encontros foram filmados e transcritos, assim como foi produzido um diário de campo para trazer mais riqueza à descrição dos dados coletados. A forma de análise dos dados coletados foi realizada pela análise do discurso proposta por Foucault. A proposta desta pesquisa tornou-se pensar na potência do pensamento, no “nós” que vem antes da normalização e do senso comum. Pretendeu-se problematizar e expandir os significados dados à questão da deficiência e para isso, um dos capítulos aborda a análise dos enunciados nos discursos dos palestrantes, outro capítulo aborda os discursos dos palestrantes, e por fim, foi elaborado um capítulo no qual os discursos dos palestrantes e alunos foram tensionados. Eixos temáticos específicos foram criados para uma melhor análise dos dados coletados. Ao analisar os discursos de alunos e palestrantes, observa-se que a deficiência não se restringe a um atributo corporal, podendo ser compreendida como uma posição discursiva. Ela se constitui a partir de práticas e enunciados que a produzem e opera como um objeto de saber e de poder, atravessado por discursos médicos, pedagógicos, morais e midiáticos que delimitam quem pode falar sobre o tema, de que maneira e com qual legitimidade. Torna-se, portanto, necessário desnaturalizar o corpo, de modo a evidenciar os processos que o constituem, o modelam, o constroem e o reconstroem em diferentes tempos e espaços, reconhecendo, assim, a pluralidade dos corpos.

Palavras-chave: deficiência; normalização; inclusão, educação, escola.

ABSTRACT

Thinking about society from a Foucauldian perspective becomes both a challenge and a goal for deepening a critical gaze on how social phenomena have had specific conditions for their emergence. This theoretical framework was used to engage with the issue of the “normal” and the “abnormal,” seeking to understand the idea of normality and how it permeates people with and without disabilities. In order to investigate these assumptions, the aim of the study was to analyze whether the discourse surrounding the concept of disability shapes the processes of subjectivation of individuals with and without disabilities, as well as to identify possibilities for producing fissures and lines of flight within the apparent solidity of this discourse. Methodologically, the research was qualitative in nature, based on a field study with a descriptive-exploratory approach to data analysis. The issue of disability was addressed through two meetings with high school classes involving people with disabilities and people without disabilities. In the first stage, people with disabilities delivered lectures on the topic of disability to the students; in the second stage, focus groups were conducted with the students to promote discussion on the topic. All meetings were video recorded and transcribed, and a field diary was produced to enrich the description of the collected data. Data analysis was carried out using the discourse analysis proposed by Michel Foucault. The research sought to reflect on the power of thought and on the “we” that precedes normalization and common sense. The study aimed to problematize and expand the meanings attributed to disability. To this end, one chapter analyzes the statements present in the speakers’ discourses, another chapter examines the students’ discourses, and a final chapter brings both sets of discourses into tension. Specific thematic axes were created to enable a more systematic analysis of the collected data. The analysis of students’ and speakers’ discourses indicates that disability is not limited to a bodily attribute but can be understood as a discursive position. It is constituted through practices and statements that produce it and operates as an object of knowledge and power, traversed by medical, pedagogical, moral, and media discourses that delimit who is allowed to speak about the topic, in what ways, and with what legitimacy. It therefore becomes necessary to denaturalize the body in order to make visible the processes that constitute, shape, construct, and reconstruct it across different times and spaces, thereby recognizing the plurality of bodies.

Keywords: disability; normalization; inclusion, education, school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 NORMALIDADE E DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA FOUCAULTIANA	15
1.2 O ENTREMEADO DO OBJETO COM A BIOGRAFIA DA PESQUISADORA	20
1.3 OBJETIVOS	20
1.4 SISTEMATIZAÇÃO DA TESE	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 BIOPOLÍTICA E O PODER	23
2.2 DISCURSO E CONTRA-HISTÓRIA	26
2.3 OS ANORMAIS	27
2.4 POTÊNCIA DO SER E DO VIR A SER	31
3. CONTEXTUALIZANDO A DEFICIÊNCIA NO MUNDO E NO BRASIL	34
3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO E NO BRASIL	34
3.2 HISTÓRIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO E NO BRASIL	36
3.3 MODELOS CONCEITUAIS SOBRE A DEFICIÊNCIA	39
3.3.1 Modelo proposto por Saad Nagi	40
3.3.2 Modelo médico	40
3.3.3 Modelo social	41
3.3.4 Modelo psicossocial/pós-social/pós-moderno	43
4 PERCURSO METODOLÓGICO	45
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	45
4.2 CONTEXTO E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA	46
4.3 PROCEDIMENTOS DE ACESSO AO CAMPO	47
4.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO	48
4.5 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS	48
4.6 PARTICIPANTES	48
4.7 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	49
4.8 ANÁLISE DOS DADOS	51
4.9 ASPECTOS ÉTICOS	54
5 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DOS PALESTRANTES, DOS ALUNOS E SEUS TENSIONAMENTOS	56
5.1 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS NOS DISCURSOS DOS PALESTRANTES	58
5.1.1 Descrevendo a conjuntura das palestras	58
5.1.2 Alguns modos de subjetividades	59
5.1.3 A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares	65

5.1.4 Representatividade e visibilidade	71
5.1.5 Corpo	74
5.1.6 Nós x Eles.....	78
5.1.7 Capacitismo	81
5.1.8 O que é deficiência.....	84
5.1.9 Experiência da deficiência	88
5.2 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS E UMA TENTATIVA DE TRANBORDAR OS DISCURSOS DOS ALUNOS .	93
5.2.1 Descrevendo a conjuntura dos grupos focais	93
5.2.2 Você conhece alguém com deficiência?	94
5.2.3 Sentimentos expressados ao encontrar uma pessoa com deficiência	97
5.2.4 Sobre a violência	103
5.2.5 Nós x Eles.....	107
5.2.6 Capacitismo	110
5.2.7 A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares	112
5.2.8 O que é deficiência.....	117
5.3 TENSIONANDO OS DISCURSOS.....	123
5.3.1 Nós x Eles.....	123
5.3.2 A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares	126
5.3.3 Capacitismo	130
5.3.4 Contra-história e as pessoas com deficiência	132
5.3.5 A norma que vale é a da normalidade	134
5.3.6 Problematicando o que é deficiência.....	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A ESCOLA.....	154
ANEXO 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA	155
ANEXO 3 – CARTA DE RECUSA DA SED.....	157
ANEXO 4 - DOCUMENTO REFERENTE ÀS MODIFICAÇÕES SUGERIDAS PELA SED DE ACORDO COM O PROCESSO SED 00103357/2023.....	159
ANEXO 5 – CARTA DE APROVAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	160
ANEXO 5 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	161
ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	164
ANEXO 7 – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES.....	167

1 INTRODUÇÃO

Para entender o espaço e o contexto no qual vivemos torna-se importante compreender o modo como os discursos são compostos, como são criadas as representações sociais de indivíduos e grupos e tentar construir uma visão crítica acerca de como nossa sociedade é constituída e estruturada. Pensar na sociedade de acordo com uma perspectiva foucaultiana torna-se um desafio e uma meta para aprofundar o olhar crítico acerca de como os fenômenos sociais tiveram condições específicas para a sua emergência.

Na tese em questão, pretende-se abordar o tema da deficiência a partir de algumas obras do pensador francês Michel Foucault: *Os anormais* (2018), *Em defesa da Sociedade* (2005), *Segurança, Território e População* (2008) e a obra *História da sexualidade 1: a vontade de saber* (1999). Tal embasamento foi utilizado de forma a dialogar acerca da questão dos “normais” e “anormais” visando explorar uma ideia construída sobre a normalidade e como essa normalidade influencia na visão de pessoas com deficiência. As obras nortearão o debate acerca da normalidade, mas outros textos e cursos de Foucault foram analisados e debatidos para aprofundar o embasamento de uma metodologia do pensamento, uma maneira de entender e debater sobre a realidade pautada no par normal x anormal. No decorrer da escrita, outros autores são trazidos ao debate para outros pontos de vista serem contextualizados. Uma das hipóteses deste trabalho é que o conceito de deficiência carrega significados, discursos e representações individuais e coletivas.

Pode-se atribuir à modernidade a busca por uma normalização das condutas dos indivíduos, bem como por uma normalização dos corpos e objetivos a serem alcançados por tais corpos. De acordo com Foucault (2018), a modernidade pode ser vista como uma forma de exercício de poder sobre a vida que se utiliza da normalização para a produção de sujeitos entendidos como normais ou anormais. Um determinado modo de produção do sujeito dá a possibilidade de produção de um novo ser, sendo que esse ser pertence a algum modelo identitário que segue um ideal de regras e normas.

Neste contexto, cabe problematizar as diferenças, às vezes nem percebidas e tratadas como similares, entre os conceitos de normalidade e normatividade. Ramminger (2008) analisou as influências de Georges Canguilhem e Michel Foucault nas práticas de saúde e na compreensão da medicina e explorou a transição da concepção de saúde para um modelo que vai além da simples ausência de doença, focando em aspectos históricos, culturais e sociais da

normalidade. A autora traz, de uma forma bem elaborada e contextualizada, que a normalidade se refere ao conceito de saúde ou comportamento que é considerado "normal", ou seja, aquele que se conforma a um determinado padrão. A normalidade não é vista como uma simples conformidade com um padrão fixo, mas como uma capacidade de adaptação do indivíduo às suas circunstâncias e à sua própria experiência. Portanto, a normalidade seria algo dinâmico, subjetivo e relativo, que variaria conforme o contexto, a cultura e a experiência individual. Já a normatividade seria o conjunto de normas que definem o que é “normal” e que são estabelecidas e controladas por práticas e instituições, frequentemente com um viés de poder e controle social.

É possível pensar que a experiência de ser/estar no mundo se produz de uma maneira dinâmica e fluída, mas temos que levar em consideração que somos permeados por relações de poder que nos atravessam de forma transversal, horizontal e até de uma forma circular, pensando que tudo aquilo que nos toca, nos transforma, ressignifica, vai e volta, se produz e se reproduz. Isso pode ser percebido nas práticas discursivas, pois quando alguém diz algo, ele se diz ao dizer aquele algo.

Pensar dessa forma permite compreender que o mundo é produzido discursivamente e que a própria ordem social estabelece uma ordem do discurso. Assim, torna-se relevante investigar de que modo os discursos participam da constituição das subjetividades. Nesta pesquisa, o interesse recai especificamente sobre o grupo social identificado como pessoas com deficiência, buscando compreender como as práticas discursivas sobre a deficiência se materializam na sociedade e atravessam as experiências dos sujeitos. Parte-se da necessidade de examinar como, na contemporaneidade, se instituiu um regime discursivo sobre a deficiência.

Entende-se o discurso como um campo atravessado por relações de poder, no qual atuam mecanismos de controle, domínios de saber e disputas entre diferentes enunciados e “verdades”. Pergunta-se, portanto: de que modo esses enunciados se confrontam e encontram ressonância nos sujeitos? Que elementos já estão instituídos nos discursos que organizam o modo como a deficiência é percebida, regulada e vivida?

A proposta desta pesquisa tornou-se colocar em jogo a questão da deficiência por meio de encontros em turmas de ensino médio de pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Em um primeiro momento as pessoas com deficiência ministraram palestras sobre a temática da deficiência para os alunos, e em um segundo momento, foram realizados grupos focais com

os alunos para debater sobre a temática. Todos os momentos na escola foram filmados, e, durante os encontros, as observações foram detalhadas em um diário de campo. Para a análise destes dados, foram realizadas as transcrições das gravações, já com um olhar analítico acerca dos dados coletados para uma posterior análise do discurso baseada em Foucault (1996).

Utilizando-se das teorias expostas, esta pesquisa mediou encontros de pessoas com deficiência e sem deficiência de tal forma que as pessoas com deficiência fossem livres para falar sobre os assuntos que lhes parecessem pertinentes de serem debatidos. Tal situação possibilitou, por meio do discurso, trazer à tona “conhecimentos desconhecidos” de pessoas sem deficiência, e, de alguma forma, uma das importâncias da presente pesquisa foi fazer os alunos de ensino médio pensarem sobre o discurso da deficiência.

O discurso implica a criação do real; é nesse processo que ele adquire materialidade e produz efeitos concretos. Ele não existe a priori, mas se constitui historicamente, por meio de uma linguagem situada social e culturalmente. Esta pesquisa busca compreender em que medida o discurso da deficiência participa da produção de subjetividades, tanto de pessoas com deficiência quanto daquelas sem deficiência, e de que modo ele se materializa no contexto investigado. Interessa analisar como se estabelece a relação entre normalização e subjetivação e como essa relação se inscreve nos discursos e nos corpos dos sujeitos, bem como os possíveis deslocamentos produzidos pelas elaborações que eles próprios fazem.

Pergunta-se, ainda, se as falas das pessoas com deficiência podem trazer à luz fissuras no discurso dominante, produzindo movimentos capazes de criar tensões na sua elaboração. Para avançar nessa análise, torna-se necessário discutir brevemente as noções de normalidade e deficiência à luz da perspectiva foucaultiana.

1.1 NORMALIDADE E DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA FOUCAULTIANA

De acordo com Ramminger (2008) desde a década de 1920 as ciências humanas estão problematizando as categorias de normal, anormal e patológico, demonstrando como esses conceitos estão atravessados por valores morais. Esses conceitos não surgiram aleatoriamente e tampouco foram criados de uma forma natural.

Entender os domínios dos processos de normalização da contemporaneidade auxilia na análise de como tal situação reverbera em todos os indivíduos constituintes de uma sociedade

heterogênea e plural. A presente tese pretende trazer à luz a parcela da sociedade brasileira constituída pelas pessoas com deficiência. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com deficiência 2022, resultado de Termo de Execução Descentralizada entre a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária (BRASIL, 2022).

De acordo com estudo de Da Fonseca et al. (2024), existe uma necessidade de ampliar as pesquisas que considerem a deficiência como um marcador social relevante, especialmente em interseção com outros marcadores, como gênero, raça e classe. Essa ampliação é fundamental para promover uma compreensão mais abrangente e inclusiva das dinâmicas de exclusão e inclusão presentes na sociedade. Para debater mais sobre o assunto, o conceito de interseccionalidade será abordado no decorrer do estudo.

Atualmente existem três modelos conceituais que resultaram de estudos, revoluções e experiências realizados sobre a deficiência. São eles: o modelo médico, o modelo social e o modelo biopsicossocial ou pós-social (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017). Estes modelos reverberam em diferentes ideologias, discursos e atitudes das pessoas que o validam, e, portanto, podem influenciar na linguagem dos indivíduos. Os modelos teóricos citados também serão explorados e aprofundados no decorrer do estudo.

O conceito de deficiência e sua compreensão teórica é assunto de debate e não existe um consenso entre os pesquisadores. Para compreender como as diferentes práticas discursivas influenciam na construção de saberes que definem quem são os normais e os anormais, torna-se importante entender como e em quais condições surge o conceito de deficiência e como ele foi se modificando em determinados contextos históricos e sociais. Vale ressaltar que as práticas discursivas são vinculadas ao poder, à rituais e elas se baseiam nos sujeitos que dizem as coisas. Entendendo que a linguagem abre um mundo comum com o outro que é diferente de mim, ampliando nosso horizonte de possibilidades (Costa, 1999) a hipótese dessa tese é de que, por meio da linguagem e da transmissão de conhecimentos, pode-se influenciar na maneira de percepção/concepção de indivíduos da sociedade acerca das capacidades e potencialidades das pessoas com deficiência.

Uma das maneiras do discurso obter o significado de verdadeiro é por meio do saber, e, lembrando que não existe saber fora do poder, pode-se dizer que não existe sociedade, tampouco pessoa, isenta de relações de poder. As relações de poder são um assunto muito presente nos estudos foucaultianos: “Enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas as relações de poder que as supõe e atualizam (Fisher, 1995, p.20)”. Percebe-se como as relações de poder estão presentes em diferentes aspectos da sociedade e de maneiras distintas em cada situação.

Uma das formas centrais de transformar as práticas humanas e agir sobre os indivíduos é o saber. Para Foucault (2001) não existe relação de saber que não esteja atravessada por relações de poder, assim como não há exercício de poder que não produza saberes. Nesse entrelaçamento, o saber opera como mecanismo de normalização: ele classifica, organiza, define competências e, sobretudo, produz determinados modos de ser. Quando um saber é incorporado pelos indivíduos, ele tende a se naturalizar, funcionando como uma verdade evidente e incontestável, ainda que seja historicamente construída e politicamente situada. De acordo com Foucault (2018):

A norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, 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 do poder se acha fundado e legitimado (p.43).

Entende-se que a norma é construída, produzida e reproduzida pelos indivíduos, que podem nem perceber o quanto estão imersos nas relações de poder e saberes legitimados como verdadeiros e naturalizados. É importante lembrar que o corpo humano é um corpo político, e ele é construído tanto pelo indivíduo quanto pela sociedade. Tal situação permite a compreensão de que o corpo pode ser entendido e construído pelo indivíduo, mas a sociedade é quem o legitima (Wilkerson, 2002).

A presente pesquisa parte da premissa “Nada sobre nós sem nós” (Gavério, 2017; Gesser; Martins, 2019; Sarmiento; Torres, 2023), mobilizada pelos defensores do modelo social da deficiência para afirmar o direito das pessoas com deficiência de participarem e intervirem em tudo aquilo que lhes diz respeito. Tal enunciado funciona como um gesto político que confronta as tentativas históricas de definir a deficiência a partir de lugares de autoridade externos. Assim, ao recusar ser objeto de discursos alheios, a frase reivindica a presença ativa dessas pessoas no espaço social e combate qualquer operação que as silencie ou apague (Sarmiento; Torres, 2023). Nesse sentido, as pessoas com deficiência foram convidadas a

participar de forma efetiva do estudo, não apenas como fonte de dados, mas como sujeitos que tensionam e reconfiguram as formas de saber-poder que incidem sobre elas.

Dentro desta conjuntura, é possível pensar em aprofundar os conhecimentos acerca do modo com que as pessoas com deficiência elaboram a própria existência, e, em que medida, nesse processo, os ideais de normalização estão presentes. Segundo Foucault (1999) uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida, por isso, torna-se vital entender como são elaborados os processos de subjetivação dos indivíduos, que se chocam com os processos decorrentes de um poder de normalização.

Aqui, cabe trazer de forma preliminar, um pouco sobre o que Foucault (1999) denominou de biopoder. O biopoder age sobre a vida dos seres humanos, sendo constituído por dois polos: um dos polos trata o corpo-indivíduo, adestrando o corpo, ampliando as suas aptidões, o tratando de uma forma que sempre possa produzir mais e melhor; o outro polo se baseia no corpo como espécie, como uma forma de transpassar a mecânica do ser vivo e tratá-lo a partir de um viés biológico em escala populacional, de forma que ele seja considerado saudável, duradouro, e, conseqüentemente, de forma que possa existir um controle e intervenções reguladoras sobre este corpo.

Dentro deste processo de controle e intervenções reguladores, é plausível entender que o processo de normalização dos indivíduos, ou, de acordo com Foucault (2018), a normalidade, implica no processo de subjetivação dos sujeitos. No caso desta tese, acredita-se que isso reverberaria em uma dicotomia entre capacidade/incapacidade dos sujeitos com deficiência que transbordaria nos discursos presentes em diferentes sujeitos da sociedade.

Dentro da noção de capacidade, estudos vêm sendo realizados sobre a categoria capacitismo (Campbell, 2008; Mello, 2016; Gesser, 2017; Ivanovich, Gesser, 2020; Gesser, Melo, Block, 2020; Di Marco, 2020). Baseando-se nos *Disability Studies* e entendendo que a categoria binária capacidade/deficiência é histórica e socialmente construída, Mello (2016) traz a categoria capacitismo como a materialização de um conceito para traduzir as atitudes preconceituosas hierárquicas de sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de capacidade funcional e beleza. Capacitismo é o termo utilizado para dar visibilidade à opressão sofrida pelas pessoas com deficiência, bem como para desconstruir as fronteiras entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência explorando a questão da corponormatividade da nossa sociedade ao dar um nome para uma discriminação materializada na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico dos corpos.

Dentre alguns poderes que podem influenciar nas práticas discursivas acerca do conceito de capacidade/normalidade, é válido intuir que a ciência biomédica é uma das responsáveis por criar pilares nos quais alguns princípios do processo de inclusão e exclusão de indivíduos estão baseados. A ciência biomédica tem o poder de influenciar nos critérios de classificação, bem como nas formas de ser, sentir e agir dos indivíduos. De acordo com Foucault (2018) o saber médico é capaz de constituir a identidade do ser humano, influenciando no poder de normalização para classificar as pessoas. Tal classificação seria valorativa, no qual alguns valeriam mais para a sociedade do que os outros, visando uma produtividade dentro do sistema capitalista no qual vivemos. Gesser, Melo e Block (2020) relacionam o capacitismo a um aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade que corrobora com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico.

Dentro desse viés, pode-se pensar em um poder de normalização dos indivíduos. Entendendo que o elemento central do poder é a produção de novas concepções, atitudes, sentimentos e simbologias, ele também está imbricado na produção de saberes que se constituem como discursos e verdades legitimadas. Lembrar aqui do par foucaultiano “o poder da verdade e a verdade do poder” (Foucault, 1990) no qual o sujeito é constituído por esses discursos, ele é produzido por esses discursos e por esses saberes que o constituem, ao mesmo tempo em que ele também produz esses discursos. É possível pensar em uma relação fluída entre o sujeito e o discurso, pois ele produz saberes, ao mesmo tempo em que é produzido por eles.

Pensando desta forma, torna-se instigante analisar o processo de subjetivação dos sujeitos e a maneira como as práticas discursivas permeiam tal processo. A subjetividade pode ser vista como o resultado das relações de forças - presentes em todas as relações humanas - que instituem saberes. E, esses saberes, estão ancorados em discursos, como modos de poder-saber que operam como matrizes de subjetivação, que instituem as subjetividades desses sujeitos.

Considerando que o pensar significa fazer uma ontologia do presente, e que, ao pensar sobre o presente, faz-se e modifica-se o presente, a proposta desta pesquisa torna-se pensar na potência do pensamento, no “nós” que vem antes da normatividade e do senso comum. Considerando que o presente está sempre em movimento e que, quando a verdade é fundante

ela atravessa o corpo, esta pesquisa pretende implodir e expandir os significados dados à deficiência nas práticas discursivas de sujeitos considerados deficientes e os ditos “normais”.

O presente estudo torna-se necessário para problematizar a sociedade normativa contemporânea que segue uma relação binária entre o normal e o anormal. Entendendo que a modernidade se utiliza de uma forma de normalização para a produção de sujeitos entendidos como “normais”, torna-se auspicioso analisar quais são os princípios utilizados, qual é o jogo entre o “normal” e o “anormal” que o poder, aquele poder dentro de toda e qualquer relação, se utiliza, se incorpora. Isto reflete em como sentimos que devemos ser e nos comportar, como devemos pensar, como devemos agir.

1.2 O ENTREMEADO DO OBJETO COM A BIOGRAFIA DA PESQUISADORA

De forma a contextualizar melhor os questionamentos trazidos nesta pesquisa, vale discorrer sobre os interesses da pesquisadora principal no campo dos estudos sobre deficiência. A pesquisadora iniciou o seu envolvimento no campo das pessoas com deficiência em 2015, quando criou um programa de desenvolvimento motor para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Associação dos Amigos de Imbituba (AMAI) em Santa Catarina (SC). Em 2016, iniciou a sua participação como coautora do projeto que resultou na Associação Onda Azul (AOA) que tem como objetivo oportunizar a prática do surfe para pessoas com TEA. A pesquisadora também foi responsável na estruturação da Associação Surf sem Fronteiras (ASSF) que oportuniza aulas de surfe para pessoas com todos os tipos de deficiência. Percebendo a necessidade de aprofundamento de conhecimentos teóricos sobre a prática, a pesquisadora realizou o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que teve como objetivo analisar as repercussões das aulas de surfe nas pessoas com TEA, nos familiares e nos voluntários participantes da AOA. No percurso ao lado de pessoas com deficiência na área acadêmica e pessoal, a pesquisadora percebeu uma necessidade de aprofundamento e desconstrução acerca de alguns conceitos e pensamentos enraizados nos processos de subjetivação dos indivíduos.

1.3 OBJETIVOS

Como forma de investigar os pressupostos trazidos, o objetivo geral do estudo pretende analisar como o discurso do conceito da deficiência baliza a subjetivação dos indivíduos com e sem deficiência, bem como as possibilidades de produzir fissuras, linhas de fuga na solidez desse discurso. Desta forma, tornam-se objetivos específicos do estudo: compreender como foi se constituindo o discurso sobre a deficiência; analisar os enunciados presentes nos discursos dos alunos e dos palestrantes sobre o conceito da deficiência; analisar os processos de subjetivação que podem estar ligados à deficiência e propor formas de pensar sobre o binômio normal x anormal a partir de uma perspectiva foucaultiana.

1.4 SISTEMATIZAÇÃO DA TESE

A tese inicia-se com a introdução, na qual o tema da pesquisa é apresentado à luz de obras de Michel Foucault, com especial atenção à problematização do conceito de normalidade. Parte-se da hipótese de que a deficiência não se reduz a uma condição biológica ou funcional, mas constitui-se como um campo atravessado por significações, discursos e representações produzidas histórica, social e culturalmente, tanto no plano individual quanto no coletivo. Salientamos, ainda, que a elaboração do referencial teórico não se encontra exclusivamente neste capítulo, mas sim entremeada com a dimensão analítica, a modo de não operar de modo fragmentado entre a teoria e empiria. Nesse capítulo inicial, são explicitados o problema de pesquisa, as hipóteses e os objetivos que orientam todo o percurso investigativo.

O segundo capítulo traz o referencial teórico utilizado, principalmente obras foucaultianas, e aborda os seguintes temas: biopolítica e poder; discurso e contra-história; os anormais e a potência do vir a ser.

O terceiro capítulo dedica-se contextualização do assunto da deficiência no mundo e no Brasil. Isto é feito a partir da reconstrução de marcos históricos centrais na relação das pessoas com deficiência com os direitos e com a educação. Inicialmente, aborda-se a constituição dos direitos das pessoas com deficiência em âmbito internacional e nacional. Em seguida, discute-se o processo histórico de inclusão escolar, tanto no contexto mundial quanto no brasileiro, evidenciando avanços, disputas e permanências de práticas excludentes. Também são apresentados e problematizados os principais modelos conceituais que fundamentam a compreensão da deficiência. Entre eles, destacam-se o modelo proposto por Saad Nagi, o

modelo médico, o modelo social e o modelo psicossocial, também referido como pós-social ou pós-moderno.

O quarto capítulo descreve detalhadamente o percurso metodológico da pesquisa. São explicitadas a caracterização e a contextualização do estudo, os critérios de seleção dos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos de análise e os aspectos éticos que orientaram todo o processo investigativo, assegurando rigor científico e respeito aos sujeitos envolvidos.

No quinto capítulo é realizada a análise dos dados coletados. O capítulo inicia com a análise dos enunciados dos palestrantes, descrevendo a conjuntura das palestras e depois são apresentados os eixos temáticos: alguns modos de subjetividades; a percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares; representatividade e visibilidade; corpo; nós x eles; capacitismo; o que é a deficiência e experiência da deficiência. Na sequência, volta-se à análise dos grupos focais com os alunos. Após a contextualização desses encontros, são examinados os enunciados que deram origem aos seguintes eixos temáticos: você conhece alguém com deficiência?; sentimentos expressados ao encontrar uma pessoa com deficiência; sobre a violência; nós x eles; capacitismo; a percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares e finaliza com o que é deficiência. Por fim, traz um tensionamento entre os discursos dos palestrantes e dos alunos e tem como eixos temáticos: nós x eles; a percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares; capacitismo; contra-história e as pessoas com deficiência; a norma que vale é a da normalidade e problematizando o que é deficiência.

A tese se encerra com o capítulo das considerações finais, no qual são retomadas as principais análises desenvolvidas ao longo do trabalho e apresentadas provocações teóricas e políticas acerca da deficiência, convidando à reflexão crítica sobre os modos de produzir saberes, práticas e subjetividades no campo da educação e da inclusão

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo é realizada uma tentativa de aproximação de pensamentos/conceitos do referencial teórico utilizado com algumas fissuras percebidas no decorrer da pesquisa. Para melhor organização, os assuntos foram separados em tópicos.

2.1 BIOPOLÍTICA E O PODER

Na obra foucaultiana, o poder ocupa uma posição central como uma das três categorias balizadoras de seu pensamento, articulada de modo indissociável ao saber e ao sujeito. Longe de ser concebido como algo localizado exclusivamente no Estado, na lei ou em instituições repressivas, o poder é entendido como relacional, capilar e produtivo, atravessando os corpos, os discursos e as práticas cotidianas (Foucault, 2001). Essa concepção rompe com a ideia do poder como mera proibição, evidenciando sua capacidade de produzir verdades, normatividades e modos de existência, ao mesmo tempo em que organiza campos de saber e regimes de veridicção. O poder não apenas reprime, mas fabrica sujeitos, ao atravessar os corpos e as condutas por meio de técnicas disciplinares, dispositivos de segurança e formas de governamentalidade (Foucault, 2005, 2008).

Para entender o processo de subjetivação das pessoas com e sem deficiência, a biopolítica torna-se um elemento importante para situar os atravessamentos sócio/político/econômico do corpo na contemporaneidade. Na última aula do curso “Em defesa da sociedade” (Foucault, 2005) o pensador francês Michel Foucault traz e aprofunda tal questão. Ele acredita que existiu um momento na história no qual houve uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, algo que ele denomina como estatização do biológico.

Com isso, passou a existir uma nova técnica de poder não disciplinar aplicada aos indivíduos como um todo, e, esta nova técnica de poder é direcionada à multiplicidade dos indivíduos de uma forma global, sendo considerada como o poder regulamentador. Importante contextualizar que o poder regulamentador não exclui o poder disciplinar, pois eles não estão no mesmo nível. O poder disciplinar está conectado ao corpo do indivíduo, enquanto o poder regulamentador está conectado à população de tal forma que os mecanismos disciplinares e os mecanismos regulamentadores de poder podem articular-se um com o outro para um melhor controle. O poder sai do âmbito individualizante e entra em uma nova fase na qual a tomada de

poder se faz em direção “não do homem-corpo, mas do homem-espécie (Foucault, 2005, p. 289)”, trazendo isso como uma nova biopolítica da espécie humana.

Essa nova biopolítica da espécie humana inicia em uma tentativa de controlar os processos de natalidade, mortalidade e longevidade, dentre outros: os primeiros objetos de saber e alvos de controle, com o pressuposto de auxiliar na saúde e longevidade da população. Desta forma, a biopolítica inicia utilizando-se de medições estatísticas e dados sobre os corpos da população.

A biopolítica é uma tecnologia de poder que implanta mecanismos de previsões, estatísticas de medições, tentando mensurar quantitativamente a população, e, dentro desta perspectiva, controlar os indivíduos por meio de mecanismos reguladores. Nas palavras do próprio Foucault a biopolítica seria: “em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (Foucault, 1996, p. 294)”. Essa regulamentação atinge os corpos da população de uma forma sutil e intensa ao mesmo tempo. Ela atua tanto pela forma normativa com que a sociedade regulamenta os corpos, tanto como pela forma com que os próprios indivíduos regulamentam os seus corpos e os de seus pares.

A biopolítica começa com a intervenção no controle da morbidade da população, acabando promovendo um discurso médico, baseado em uma perspectiva de maior higiene pública “com centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado de higiene e de medicalização da população (Foucault, 2005, p.291)”. A biopolítica lida com a população, não mais com o corpo do indivíduo. Ela massifica os fenômenos, que quando percebidos de uma forma coletiva, podem se tornar previsíveis e controláveis.

Pode-se pensar em como a biopolítica reverbera nas pessoas com deficiência. Para além de diversos mecanismos de controle sobre os corpos, também é possível pensar na questão do modelo médico da deficiência, no qual é realizado o controle sobre os corpos e a regulamentação do que é ou não considerado normal. Ao definir o que é normal se define também o que precisa ser curado, o que precisa ser tratado para que o indivíduo seja considerado o mais perto do “saudável” possível, o mais perto possível de uma normalidade pré-estabelecida. Que verdade é essa de que é necessário ser “saudável” para ser entendido como uma pessoa normal, dentro dos padrões de normalização da sociedade?

Existem diversas verdades resultantes de diversas forças e saberes que são constituintes, e isso é resultado de uma teia de poderes e saberes que definem quem pode ser considerado normal ou desviante. Foucault (2001) pensa sobre as diversas áreas dos saberes para tentar entender como as relações de poder podem influenciar na construção de verdades ditas universais. É necessário pensar nas mais simples verdades, de forma a desconstruir as mais complexas estruturas.

No caso das pessoas com deficiência, este estudo aprofundará como as pessoas são atravessadas pelos padrões de normalização da sociedade, como os discursos sobre tal normalização foram trazidos e como os indivíduos foram subjetivados por tais discursos. Isso reverbera em discursos com relações de justaposição, de oposição e de enfrentamento nos enunciados. É necessário entender que em todos os casos existem relações de poder que entrelaçam os discursos e os corpos dos indivíduos.

Ao discutir a transformação das formas de poder, Foucault (2005) mostra que, diferentemente do poder soberano que é centrado no direito de fazer morrer, o poder moderno passa a incidir diretamente sobre a condução da vida, sobre os modos de viver. Trata-se de um poder que intervém para gerir a existência, regular a saúde, prolongar a longevidade e controlar tudo aquilo que aparece como risco ou desvio: “seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências, daí por diante a morte, como termo da vida, [...] limite do poder” (Foucault, 2005, p. 297). Nesse contexto, a deficiência surge mencionada como mais um elemento a ser administrado por esse poder voltado à normalização da vida. Embora Foucault não aprofunde especificamente a temática da deficiência, assim como tampouco o faz em relação ao gênero, seus pensamentos operam como uma “caixa de ferramentas” que permite pensar como a deficiência é produzida, regulada e significada nas redes de saber-poder que organizam a vida social.

No caso das pessoas com deficiência, a sociedade deve dizer que uma pessoa tem deficiência assim como a pessoa com deficiência deve se entender desta forma também. O ato de dizer é legitimador de uma posição de verdade, mas na ordem do discurso existe quem fala, sobre o que fala e existem posições determinadas dentro desta ordem do discurso, havendo assimetria na posição de enunciação entre os sujeitos, existindo aqueles que possuem mais poder nas suas falas, nas suas verdades. Isso influencia diretamente no processo de sujeição, pois ele se refere ao sujeito que é capturado e subjetivado por um discurso. Os signos, os significados e enunciações são constituídos pelo uso que o sujeito é levado a fazer, de modo a

agir sobre e por si mesmo. Contudo, tudo isso dentro de um contexto de relações de poder que atravessam a construção de mecanismos de controle e de saberes dos indivíduos e da sociedade.

2.2 DISCURSO E CONTRA-HISTÓRIA

Analisando a questão do discurso, Foucault (2005) traz algumas questões acerca do conceito de contra-história, ao mesmo tempo em que vai contextualizando o aparecimento de um tipo diferente de discurso que marcaria o surgimento da Idade Média. A contra-história aparece nos séculos XVI-XVII como uma maneira de quebrar a continuidade da glória contada. No decorrer da história, sempre que um lado foi vitorioso, o outro foi derrotado: “triunfo de uns, submissão de outros (Foucault, 2005, p.81)”. Ele aborda este conceito baseado na questão histórica da luta das raças. A contra-história seria uma forma de quebrar a hegemonia da história que aclara um lado, mas lança na sombra o outro. A contra-história então:

(...) vai ser o discurso daqueles que não tem a glória, ou daqueles que a perderam e se encontram agora, por uns tempos talvez, mas por muito tempo decerto, na obscuridade e no silêncio. Isso faz com que esse discurso - diferentemente do canto ininterrupto pelo qual o poder se perpetuava, se fortalecia, ao mostrar sua antiguidade e sua genealogia – vá ser uma tomada de palavra irruptiva, um apelo: "Não temos, atrás de nós, continuidade; não temos, atrás de nós, a grande e gloriosa genealogia em que a lei e o poder se mostram em sua força e em seu brilho. Saímos da sombra, não tínhamos direitos e não tínhamos glória, e é precisamente por isso que tomamos a palavra e começamos a contar nossa história (Foucault, 2005, p.82).

Para além de criticar poder das relações de poder instituídas, a contra-história as ataca, ao mesmo tempo em que reivindica os direitos ignorados de uma parcela da população buscando expressar o direito por meio das peripécias do tempo. Não que ela seja exclusivamente das minorias, dos subjugados, mas ela tem a sua origem no discurso do povo é uma história reivindicada e contada pelo povo. Nesta contra-história o discurso passa a ter um poder de circulação, de metamorfose, uma polivalência estratégica.

Este discurso foi por um bom tempo o discurso das oposições, instrumento de críticas e de luta contra uma forma de poder. No início do século XIX ele foi vinculado a uma história cujo verdadeiro sujeito seria o povo. Contudo, alguns anos depois ele surge para servir como uma desqualificação das sub-raças colonizadas. Isto demonstra a mobilidade e a polivalência do discurso, pois ele pode ser interpretado de acordo com a classe dominante do poder/saber no momento histórico específico. Pode-se perceber que o termo “raça” aparece cedo neste

movimento discursivo, mas que, mesmo assim, ela não é vinculada a um sentido biológico estável, uma vez que o termo raça é uma clivagem histórico-política.

Conforme argumenta Foucault (2005), o discurso revolucionário está intimamente ligado ao surgimento da prática da contra-história. Para ele, nenhum projeto revolucionário poderia emergir sem antes realizar a “decifração das dissimetrias, dos desequilíbrios, das injustiças e das violências que funcionam apesar da ordem das leis, sob a ordem das leis, através da ordem das leis e graças a ela” (Foucault, 2005, p. 92). Em outras palavras, a revolução só se torna possível quando se pensa sobre aquilo que a história oficial oculta ou naturaliza.

À medida que essa configuração discursiva se consolidou, ela própria se transformou em objeto de disputa. Ao longo dos processos históricos, houve um deslocamento do eixo explicativo da luta das raças para a luta de classes. Esse deslocamento produziu, por sua vez, uma contra-história da própria contra-história. Nesse movimento, o discurso biológico-médico procurou neutralizar os sentidos políticos presentes no discurso revolucionário. É nesse ponto que o racismo emerge: da mesma matriz que havia alimentado a crítica às formas de dominação, nasce também um discurso invertido, que utiliza as ferramentas da normalização para justificar hierarquias e exclusões. O Estado, então, passa a exercer soberania por meio de técnicas médico-normalizadoras, operando um racismo de Estado.

Diante disso, pode-se perguntar: seria possível pensar a deficiência sob a lógica foucaultiana da contra-história? Há, de fato, questões similares importantes. Assim como no caso da raça, a deficiência foi capturada por discursos biológicos e médicos que buscaram defini-la, classificá-la e regulá-la por meio de técnicas normalizadoras. Isso sugere que a história das pessoas com deficiência também poderia ser lida como uma contra-história, visto ser uma narrativa que desvela os mecanismos de poder que produziram seus corpos como objetos de intervenção e que, ao mesmo tempo, abre espaço para formas de resistência e reinterpretação dessas classificações. Essa questão será aprofundada posteriormente no estudo.

2.3 OS ANORMAIS

No curso “Os anormais” ministrado por Foucault no ano letivo de 1974-1975 (Foucault, 2018) o autor explicita que irá tentar identificar e analisar a tecnologia de poder que utiliza os discursos e tenta fazê-los funcionar. Ele discorre sobre como o conceito de “anormal” não é

natural, e sim construído historicamente, e como a partir do século XIX médicos, juízes e outros indivíduos considerados especialistas começaram a definir e controlar comportamentos considerados desviantes. Foucault (2018) mostra que o poder moderno não se limita à repressão, mas regula e normaliza corpos e mentes, criando padrões do que é "aceitável" ou "saúdável", do que é “normal” e “anormal”.

No decorrer do curso, Foucault (2018) vai construindo a narrativa de uma genealogia do controle que consiste em uma metodologia que investiga a origem e a transformação das formas de poder ao longo do tempo, analisando como certos discursos, práticas e instituições moldam e disciplinam corpos e comportamentos. Diferente de uma história linear e progressiva, a genealogia foca nas descontinuidades, nos acidentes e nas relações de poder que produzem a ideia de "normalidade" e "anormalidade". A genealogia do controle mostra como, a partir do século XVIII, o foco do poder mudou de uma repressão direta para um poder mais sutil e capilar, que atua sobre o corpo e a subjetividade. Esse poder está presente em instituições como escolas, hospitais, clínicas psiquiátricas, prisões e sistema jurídico.

Foucault (2018) traz três figuras para exemplificar a constituição da anormalidade que, em momentos diversos, tornam-se centrais na definição do que é considerado anormal. São elas: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e a criança masturbadora. A figura do monstro humano emerge como matriz inaugural da anormalidade, localizada na fronteira entre o biológico e o jurídico. O monstro não é aquele que possui uma deformidade ou irregularidade corporal, mas aquele cuja existência desafia simultaneamente as leis da natureza e da sociedade. Ele inaugura uma lógica de exceção, na qual a diferença precisa ser identificada, catalogada e isolada, constituindo-se, assim, como primeira referência para a elaboração da anormalidade.

Já o indivíduo a corrigir desloca a questão da anormalidade para o campo da disciplina e da normatização das condutas. Se o monstro representava um desvio raro e excepcional, o indivíduo a corrigir marca o momento em que a anormalidade se aproxima da vida cotidiana: ela passa a ser reconhecida nas práticas consideradas indesejáveis como a preguiça, a indisciplina, a improdutividade ou a insubmissão. Aqui, a anormalidade não se limita ao corpo com uma diferença visível, mas se inscreve nas condutas, instaurando a necessidade de técnicas corretivas e disciplinares.

A terceira figura, a criança masturbadora, introduz um novo deslocamento, pois a anormalidade passa a habitar a esfera da sexualidade, do desejo e da intimidade. A partir dos séculos XVIII e XIX, sob o olhar médico e pedagógico, o corpo infantil é vigiado e

patologizado. A sexualidade da criança, principalmente a prática da masturbação, é convertida em sinal de perigo. Nesse sentido, a anormalidade não se refere mais apenas ao corpo visível ou à conduta social, mas infiltra-se no espaço doméstico, privado e microscópico da vida, reforçando a medicalização e o poder normativo sobre a subjetividade.

Pode-se pensar que a articulação entre essas três figuras auxilia na compreensão da constituição da anormalidade moderna. O monstro humano fornece a matriz da exclusão jurídico-biológica; o indivíduo a corrigir traz a lógica disciplinar da normalização; e a criança masturbadora amplia o controle na sexualidade e vida íntima. Não é sobre figuras que se substituem, mas sobre camadas que se sobrepõem, expandindo o campo da anormalidade do excepcional ao cotidiano, do visível ao invisível, do corpo à subjetividade. Essa transformação possibilita a emergência de novas tecnologias de poder, sustentadas tanto pelo poder disciplinar quanto pelo biopoder, legitimando práticas de vigilância, classificação, correção e exclusão que atravessam os sujeitos em sua materialidade corporal e em sua experiência subjetiva.

As tecnologias de poder atravessam os corpos dos indivíduos de forma a controlar e classificar os indivíduos, e, uma das ferramentas centrais do controle é o exame. O exame consiste em um mecanismo que combina um olhar clínico e um saber científico para classificar indivíduos com base em sua aderência à norma. Esse processo cria o "indivíduo a ser corrigido", cujo comportamento deve ser modificado para se encaixar em padrões sociais, morais ou de saúde. Não se trata mais de uma violação pontual da lei, mas de um desvio permanente que precisa ser controlado e tratado.

O controle também se amplia no conceito de biopoder, influenciando no controle de grupos de indivíduos, e, com isso, as instituições passam a monitorar e regular o nascimento, a mortalidade, a sexualidade e a saúde pública, garantindo o funcionamento "eficiente" da sociedade. A questão do controle revela que o poder moderno não é simplesmente repressivo, mas ele produz saberes e forma subjetividades. Ao construir categorias como normal e anormal, o poder molda a maneira como as pessoas vivem, pensam e se percebem.

A ideia ou criação de um indivíduo perigoso não existia, ela surge a partir de uma normalização de ser do indivíduo. A figura do "anormal" vai sendo construída como um objeto de saber e um alvo de poder. O "anormal" surge como resultado de práticas discursivas e institucionais que identificam, classificam e controlam comportamentos considerados desviantes, ele se designa a um sujeito que ameaça a ordem social, moral ou sexual (Foucault, 2018). Isto reverbera nos indivíduos, que acabam se entendendo como "normais ou anormais",

por conta do que a sociedade legitima. O poder de normalização é uma produção de si e dos outros conforme as normas. E, o que acaba por produzir o sistema é uma percepção de liberdade. Contudo, a percepção de liberdade destrói a real liberdade. Não existe essa liberdade, essa percepção de que, sozinho, um indivíduo consegue mudar toda a concepção que a sociedade estruturou, que as instituições estruturaram, que o sistema consolida.

Existe um modo de ser patológico que não é por causa do laudo médico, mas sim porque o próprio sujeito que sofre percebe que vive uma vida diferente do que a normatividade do sistema pressupõe; algo que o incomodaria e que pode levá-lo a se sentir mal. Sendo assim, “um fato só pode ser considerado patológico em relação à totalidade do organismo e levando em conta a experiência daquele que se sente doente (Ramming, 2008, p. 79)”. Isso é de suma importância para pensar no modo de subjetivação das pessoas com deficiência dentro da sociedade contemporânea normativa na qual vivemos. Não se pode culpabilizar um indivíduo pela forma com que foi sendo constituída a sua subjetivação. A subjetivação é resultado de uma gama de controle, de mecanismos e de técnicas de poder e saber.

Um determinado saber a ser incorporado pelo indivíduo se torna uma naturalização. Algumas provas judiciais têm efeitos de poder, valores demonstrativos, uns maiores do que os outros, independentemente de sua estrutura racional própria, por conta de quem é o sujeito que as produz. Isso reverbera em enunciados com efeitos de verdade e de poder específicos (verdade/justiça) (Foucault, 2018). Dentro dessa perspectiva, a norma biomédica é vista como uma forma de saber legítimo e verdadeiro. Vale ressaltar a união entre a relação de saber e poder entre o judiciário e o poder médico que é entendida como transitiva, transitando de um para o outro, dependendo da situação, sendo a normalização biomédica uma das responsáveis pela produção de normalidades ao infinito. Tal situação é mais exacerbada pela questão de a modernidade achar que tudo deve ser normalizado. Pergunta-se então: como se criam os poderes reguladores das condutas? O desviante seria aquele que não sabe cuidar da própria vida. Contudo, quem decide quem sabe cuidar da sua própria vida?

A norma deve seguir os procedimentos (saberes) psiquiátricos. E como se criam e legitimam os poderes psiquiátricos? Somos atravessados por um saber psicológico nas nossas crenças. Ao sancionar a normalidade, também se define o normal. O que (ou quem) define que um corpo seja considerado como desviante da normalidade?

Cabe contextualizar o conceito anormais, utilizado neste estudo. O termo anormais deve-se ao livro com o mesmo nome. Contudo, sabe-se que o termo não é considerado positivo,

ou até aceito, pelas pessoas que estudam esta temática na atualidade. No contexto brasileiro o termo anormal deixou de ser utilizado de forma jurídica na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, deslocando o conceito para “portador de deficiência” (Drago; Gabriel, 2023).

Atualmente, é utilizada a expressão “pessoa com deficiência”, defendida pelas próprias pessoas com deficiência em todas as suas manifestações orais ou escritas. A expressão está na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 13/12/2006, ratificado, com equivalência de emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo n. 186, de 09/07/2008, do Congresso Nacional, sendo promulgado através do Decreto n. 6.949, de 25/08/2009 (Sassaki, 2014).

2.4 POTÊNCIA DO SER E DO VIR A SER

Pensar a vida como uma obra de arte, dando uma forma à existência. Pensando a partir da antiguidade, nas quais existiam processos de subjetivação que ocorriam nas escolas de filosofia, este é um pensamento foucaultiano que nos guia para uma forma de viver. Desta maneira, o conceito de cuidar de si surge como uma produção de um sujeito livre; é uma opção do sujeito, não uma obrigação. Tal situação reverbera nos modos de subjetivação pelos quais os indivíduos são atravessados, de forma consciente ou inconsciente. Contudo, os modos de subjetivação são sociais e não individuais.

O neoliberalismo tende a produzir a sensação de que os indivíduos são livres para escolher cada detalhe da sua vida e se responsabilizarem por cada e toda escolha acerca de quem são, como são, o que fazem. Entretanto, por mais que os indivíduos acreditem que podem ser autônomos, individualistas, e, trilharem seus próprios caminhos de “sucesso” e “produtividade”, as estruturas institucionais são quem podem influenciar na subjetivação dos sujeitos, não o sujeito por si só. Uma forma de ir contra os pensamentos dominantes pode ser a partir de processos grupais, de uma força contra as normas incorporadas a uma forma de contra conduta.

Existem diversos modos de subjetivação que podem ser encontrados nas religiões, em instituições ou até em certos modos de governar que enfraquecem o sujeito de formas políticas pela sujeição (Foucault, 2018b). Por isso, torna-se tão importante o pensar ontológico em termos históricos, o pensar individual e coletivo, a contestação dos valores considerados

naturais que de tão arraigados no pensamento, nas atitudes e nos valores acabam por consolidar-se em uma maneira vista como natural. Entretanto, o ser humano se produz a cada vez que pensa, diz e faz.

A verdade é um elemento fundamental para que possamos nos constituir como indivíduos com direitos e deveres. Nos definir implica em um saber, em uma verdade e reflete na forma como nos subjetivamos. De acordo com Foucault (2018b), não existe sujeito sem a verdade. Isso influencia diretamente na nossa identidade, na percepção do espaço que ocupamos – e como o ocupamos - na sociedade. Contudo, a verdade sempre coage e pode amedrontar, inclusive invisibilizar. Pensando a partir de uma perspectiva foucaultiana, a verdade pode ser vista como um “pedágio da subjetivação”, onde não existe uma maneira de as pessoas ocidentais não estarem indexadas a um conjunto de ideias consideradas verdadeiras. E, no caso de grupos que são considerados “desviantes”, essas verdades podem concretizar violências, abusos e preconceitos.

É necessário que os indivíduos percebam que a regra social da contemporaneidade (e de outros momentos históricos) é a de que os sujeitos sejam normalizados. A normalidade é constituída por normas conformadas a um determinado padrão que é dinâmico, subjetivo e relativo, variando de acordo com o contexto, a cultura e as experiências pessoais, e as pessoas que fogem da normalidade acabam consideradas desviantes e, por vezes, marginalizadas. Ao perceber isso, pode-se pensar em como quebrar esses padrões, em como causar fissuras nesse discurso hegemônico que culpabiliza o indivíduo que não se enquadra nos padrões normativos.

De acordo com Ferreira Neto (2017), os modos de subjetivação propostos por Foucault, a partir de 1978 são baseados em uma grade de análise baseada no conceito da governamentalidade. Nas aulas de 1978 em que Foucault introduz o conceito de governamentalidade, ele antecipa dois significados para a ideia de subjetivação em sua análise do poder pastoral: o primeiro diz respeito à formação de um sujeito que é constituído a partir da imposição de uma verdade extraída dele próprio, e, o segundo, que deriva do anterior, mostra como essa característica individualizante do poder pastoral abriu espaço para um intenso questionamento sobre como o indivíduo pode se tornar um sujeito sem ser dominado. Foucault passa a tratar a subjetivação simultaneamente como uma forma de sujeição e, pela primeira vez, como uma possibilidade de resistência, especialmente em sua ligação com as práticas de governo.

Ao explorar o tema da direção de consciência e seus procedimentos de verbalização da falta e de exploração de si mesmo, o autor nos apresenta sua definição de subjetividade como “o modo de relação de si consigo” (Foucault, 1980/2012 p. 204). Em um texto de 1984, mesmo utilizando outra linguagem, vemos que a definição de subjetividade permanece próxima à inicial: “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo” (Foucault, 1984/2004, p.236). (Ferreira Neto, 2017, p.13).

A retomada da consciência sobre os processos de subjetivação implica reconhecer que tais processos não se restringem ao indivíduo isolado. Eles são constituídos por múltiplos poderes e saberes que o atravessam, muitas vezes de modo imperceptível. Nesse sentido, torna-se relevante discutir o que Foucault (2018b) apresenta acerca da governamentalidade e do governo de si e dos outros. A governamentalidade pode ser compreendida como o conjunto de práticas por meio das quais o poder é exercido de forma sutil e eficaz, regulando a vida dos sujeitos em diferentes domínios, como a saúde, a educação, o trabalho, a moralidade e a economia (Foucault, 2005; 2008; 2018b).

Dentro do âmbito da governamentalidade existe uma prática denominada como a “arte de governar”. Essa arte de governar é entendida como a arte de conduzir as condutas e isso reverbera tanto em um contexto do Estado, quanto nas condutas dos próprios indivíduos com eles mesmos. Dentro disto, cabe ao indivíduo se questionar se quer ser governado, por quem quer ser governado e quais os limites. Isto se deve, de acordo com Foucault (1990) à uma atitude crítica, à uma indocilidade voluntária. O indivíduo deve questionar o mundo onde vive e entender como as forças que o governam (política, jurídica e religiosa) o atravessam. É importante entender o presente e, se possível, produzir uma caixa de ferramentas para se pensar a vida que se vive.

3 CONTEXTUALIZANDO A DEFICIÊNCIA NO MUNDO E NO BRASIL

Para um melhor entendimento sobre a deficiência na contemporaneidade, este capítulo surge como uma tentativa de mapear os principais marcos históricos na relação das pessoas com deficiência e a sua relação com a educação e os seus direitos, bem como o levantamento dos principais modelos conceituais sobre a deficiência.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO E NO BRASIL

Torna-se importante contextualizar de maneira sócio histórica a forma com que a sociedade lida/lidou com a deficiência de uma forma global e como os processos foram evoluindo no Brasil. Nos anos sessenta, havia um fervor de movimentos sociais reivindicando os direitos de grupos específicos, como mulheres e negros, e neste contexto, a politização das pessoas com deficiências ganhou potência na América latina, na América do Norte, na Europa e na África surgindo o movimento conhecido como “*Disability Rights Movement*” (Gaudenzi; Ortega, 2016).

O movimento *Disability Rights Movement* é marcado por possuir uma visão crítica do conceito de deficiência utilizado de forma médica e normativa. O movimento questionou a linguagem utilizada para definir a deficiência proposta pela OMS como uma questão de direitos humanos e não apenas biomédica. Em 1980 suas propostas foram aceitas e inclusas na Classificação Internacional de Lesão, deficiência e handicap (ICIDH).

De acordo com Santos (2008) as pessoas com deficiência e as organizações criadas por elas tornaram-se atores na defesa de ações afirmativas e mudanças nas legislações abrindo caminho para que governos democráticos criassem leis antidiscriminatórias e de proteção às pessoas com deficiência. Na vanguarda do campo dos estudos sobre deficiência, o Reino Unido instituiu a Lei Britânica de Doenças Crônicas e Pessoas Deficientes, em 1970, e os Estados Unidos, a Lei Estadunidense de Reabilitação, em 1973.

O aumento da visibilidade das pessoas com deficiência, articulado ao fortalecimento de suas reivindicações, consolidou importantes avanços no campo dos direitos e das políticas públicas. Nesse contexto, a ONU proclamou 1981 como o Ano Internacional das Pessoas

Deficientes (Gesser, 2019), conferindo maior destaque às discussões sobre inclusão. Posteriormente, em 2001, foi criada e aprovada a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), documento que se tornou um marco na legitimação de uma perspectiva mais crítica sobre a deficiência, ao enfatizar as barreiras ambientais e a participação social como elementos centrais na compreensão das limitações.

A partir desses processos, foi criado o Modelo Social da Deficiência, deslocando o foco das capacidades individuais para os condicionantes sociais que produzem exclusões. Com sua adoção, a deficiência passou a assumir um caráter sociológico e político no escopo da CIF (Gaudenzi; Ortega, 2016), reforçando a compreensão de que a limitação não reside apenas no corpo, mas nas estruturas sociais que restringem a plena participação.

Já no contexto brasileiro, as pessoas com deficiência foram contempladas com a Constituição Federal de 1988. Nesta Constituição, foram criados dispositivos legais em áreas como educação, trabalho, assistência social e acessibilidade física, de forma a garantir a inclusão social das pessoas com deficiência (Santos, 2008). Em 1996 começaram a acontecer conferências acerca dos direitos das pessoas com deficiência unindo ativistas, servidores públicos e pessoas de diferentes contextos para discutir sobre a inclusão efetiva na sociedade. Em 1999 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos das pessoas com deficiência (CONADE). Estes acontecimentos serviram para consolidar a batalha política das pessoas com deficiência no Brasil (Gesser, 2019).

No contexto brasileiro, um marco significativo para os direitos das pessoas com deficiência ocorreu em 2015, com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que entrou em vigor em janeiro de 2016. Essa legislação assegura, entre outros direitos, condições de acesso à educação, à saúde e à participação social, além de prever punições para práticas discriminatórias dirigidas a essa população (Gaudenzi; Ortega, 2016).

Gesser, Block e Nuernberg (2019) destacam que o Movimento Brasileiro pelos Direitos das Pessoas com Deficiência teve papel decisivo tanto na construção e defesa da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência quanto na elaboração da própria LBI. Com sua aprovação, o conjunto de dispositivos legais brasileiros destinados à garantia de direitos dessa população passou a ser reconhecido como um dos mais robustos e abrangentes do mundo.

Assim, observa-se que a trajetória em torno dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo reflete não apenas avanços institucionais, mas também a força histórica da mobilização social, que impulsionou a consolidação de práticas inclusivas e o enfrentamento das barreiras que persistiam (e ainda persistem) no cotidiano das pessoas com deficiência.

3.2 HISTÓRIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO E NO BRASIL

Para além de contextualizar os principais marcos na questão dos direitos das pessoas com deficiência, é importante entender o contexto do processo inclusivo no âmbito da educação. Torna-se relevante pensar na questão da inclusão escolar para as pessoas com deficiência visto a escola ter um papel fundamental na formação do ser social. De acordo com Alves, Pereira e Leite (2019), a inclusão escolar se constitui em um movimento mundial que visa romper com paradigmas e valores organizacionais, culturais e sociais.

Em um estudo sobre a inclusão escolar brasileira a partir de 1822, ano em que o Brasil se tornou politicamente independente de Portugal, Drago e Gabriel (2023) retratam que desde aquela época já havia tentativas de escolarização de pessoas com deficiência, ainda que fosse de forma precária e incipiente. Os autores situam o Brasil Império como uma época na qual os conceitos eram baseados em estereótipos que culpavam a hereditariedade dessas pessoas e a educação tinha um caráter laboral (baseada em uma sociedade influenciada pelo pensamento eugenista da época) e segregacionista, pois isolava as pessoas com deficiência em instituições, muitas vezes de caráter assistencialista e/ou médica.

As primeiras instituições brasileiras dedicadas ao atendimento especializado de pessoas com deficiência foram criadas ainda no período imperial. Em 1854, fundou-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos que posteriormente tornou-se o Instituto Nacional dos Cegos e, mais tarde, o Instituto Benjamin Constant (IBC). Dois anos depois, em 1856, foi instituído o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos se estruturavam sobre bases metodológicas influenciadas pelo ideal pedagógico lancasteriano de origem francesa (Alves; Pereira; Leite, 2019).

Já no início do século XX, o avanço da industrialização no país impulsionou o crescimento das matrículas nas escolas públicas, sobretudo entre crianças provenientes de áreas

rurais. Esse cenário gerou novas preocupações legislativas acerca das condições de escolarização. Nesse contexto, o Art. 826 do Decreto nº 5.884/1933 estabeleceu que “as escolas de débeis físicos se destinam às crianças desnutridas ou em crescimento em atraso, às quais convenha regime especial de trabalho escolar, com o fim de reintegrá-las na normalidade física” (Kassar, 2011).

Neste período, ainda sob influência europeia e estruturada em uma ciência médico-pedagógica, inicia-se o uso do teste de Quociente de Inteligência (QI) no Brasil. De acordo com Kassar (2011) foram criadas classes especiais com o intuito de separar os “normais” dos “anormais”. Com o fim da segunda Guerra Mundial (1939-1945) houve uma exigência para educar as pessoas com deficiência de modo que elas se tornassem uteis para o mercado e para o meio de produção capitalista. Além disso, o pós-guerra foi uma fase na qual muitas pessoas feridas na guerra retornaram para as suas rotinas, apresentando algum tipo de deficiência. Em 1948 foi formulada a Declaração dos Direitos Humanos que ressaltava a preocupação pela não discriminação das pessoas com deficiência.

Na primeira metade e início da segunda do século XX, foram criadas instituições de educação especial no Brasil, a maioria delas filantrópicas, mas que recebiam verbas públicas, como a Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950, e as Pestalozzi, fundadas em diferentes cidades, em diferentes anos, e em 1954, no Rio de Janeiro, e em 1961, em São Paulo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Estas instituições possuíam para além do atendimento educacional especializado, um atendimento médico-hospitalar de caráter assistencialista (Drago; Gabriel, 2023). Isso corrobora com o que Foucault (2018) traz sobre a criação de instituições disciplinadoras como responsáveis pela normalização dos indivíduos.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incluiu dispositivos referentes à escolarização dos então denominados “excepcionais”. A legislação previa que a matrícula desses estudantes seria realizada somente quando a escola estivesse apta a recebê-los, reforçando uma lógica de responsabilização do indivíduo pela adaptação ao ambiente escolar. Essa orientação expressava a intenção de normalizar ou integrar tais sujeitos à comunidade, mantendo a perspectiva de que a inclusão dependia primordialmente da capacidade de ajuste do aluno ao sistema educacional vigente.

O processo de inclusão educacional também foi afetado de forma positiva por causa do período das revoluções pelos direitos de grupos minoritários na década de 1970. Como

resultado destas manifestações, em 1975 nos EUA, foi sancionada a Lei nº 94.142, dando início ao processo educacional inclusivo naquele país (Alves, Pereira, Leite, 2019). Já no contexto brasileiro foi a Constituição Federal de 1988 que sinalizou a implementação de uma educação inclusiva ao descrever que os “portadores de deficiência” deveriam ter garantia de atendimento especializado, de preferência na rede regular de ensino.

Em 1990 ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, na qual foi redigida a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Um marco importante na educação inclusiva foi a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha no ano de 1994. Esta conferência resultou em um documento denominado: Declaração de Salamanca. De acordo com o documento, as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, assegurar uma qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino e parceria com a comunidade. No Brasil isso reverberou de forma que fosse sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que entende por educação especial a modalidade de educação escolar para “educandos portadores de necessidades especiais” (Alves, Pereira, Leite, 2019).

Segundo Kassar (2011), as instituições especializadas começaram a assumir uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) é implantada a política denominada de “Educação Inclusiva”. Desde 2003 o governo passou a matricular as pessoas com deficiência em salas comuns de escolas públicas, podendo ser acompanhado -ou não- de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. Tal situação corrobora com o que trazem Drago e Gabriel (2023) ao pontuar os ganhos sociais e avanços proporcionados por tal período, no que diz respeito à educação especial. Segundo os autores, foi na primeira década deste século que a educação espacial ganhou traços mais delineados e começou a abordar a questão da inclusão.

Em 2008 é sancionado o Decreto 6.571/2008 que discorre sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que estivessem matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Alves, Pereira, Leite, 2019).

No ano de 2013, o texto da LDB/96 foi alterado e o aluno público-alvo da educação especial é definido como o sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Pode-se perceber como há uma evolução do processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência, assim como há uma relação entre o contexto histórico-social neste processo. Para entender o presente, é necessário que os indivíduos pensem sobre como os conceitos, as definições, os preconceitos e os estigmas foram sendo criados, criando significações e ressignificações, dando materialidade aos pensamentos.

De acordo com Sarmiento e Torres (2023), a luta das pessoas com deficiência avança em alguns aspectos no intuito de romper estruturas no intuito de movimentar o pensar sociológico da deficiência e fortificar a presença delas nos múltiplos espaços aos quais elas possuem o direito de ocupar, pensar e transformar. Contudo, ao mesmo tempo em que elas crescem nesses âmbitos, principalmente de uma forma política, surge a ideia de uma inclusão neoliberal que funcionaria como um mecanismo de controle acerca da ameaça de revolta dos excluídos, visto que isso poderia ser considerado um problema para as classes que detém o poder. Assim, as lutas democráticas em defesa de certos direitos sociais acabam sendo cooptadas, e as bandeiras por elas levantadas podem ser absorvidas pela lógica capitalista.

3.3 MODELOS CONCEITUAIS SOBRE A DEFICIÊNCIA

Os modelos conceituais da deficiência podem ser vistos como formas de entender e interpretar a deficiência ao longo da história e possuem visões diferenciadas acerca de contextos sociais, políticos e culturais. Eles podem influenciar em políticas públicas, práticas médicas, percepções sociais sobre as pessoas com deficiências dentre outras situações.

Os modelos mais comuns são: o modelo proposto por Saad Nagi, o Modelo Médico, o Modelo Social e o Modelo Biopsicossocial/Pós-social/Pós-moderno (ainda não existe um consenso para denominar tal modelo). Os modelos conceituais da deficiência serão explicitados para um conhecimento sobre o assunto que pode reverberar em diferentes concepções acerca do conceito de deficiência nos indivíduos e em parcelas da sociedade.

3.3.1 Modelo proposto por Saad Nagi

É um modelo conceitual que pode não ser muito comum nas pesquisas científicas sobre a deficiência. Contudo, Saad Nagi sistematizou o primeiro modelo da deficiência no Institute of Medicine of Washington, em 1965 por acreditar que a medicina estava controlando a maior parte das questões acerca de questões conectadas à incapacidade e à deficiência (Mota, Bousquat, 2021). Saad Nagi pesquisou sobre uma visão mais dinâmica acerca da incapacidade e as consequências funcionais de determinadas patologias.

Nesse modelo, a noção de incapacidade passou a considerar não apenas características individuais, mas também as interações sociais que moldam as experiências das pessoas com deficiência. Além disso, evidenciou-se que apenas algumas deficiências estão diretamente associadas à incapacidade e que indivíduos com o mesmo diagnóstico não apresentam, necessariamente, padrões semelhantes de limitação. Embora represente um avanço no pensamento crítico sobre a deficiência, principalmente por ser elaborada em um período em que o modelo médico predominava, essa perspectiva ainda se apoiava em uma lógica centrada nas demandas impostas ao indivíduo, reduzindo a incapacidade a uma avaliação clínica das deficiências e das funções comprometidas.

3.3.2 Modelo médico

Este modelo é ancorado na *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH), publicada pela OMS em 1980 que tem como objetivo analisar, descrever e classificar as consequências das doenças. A busca incessante é por respostas do corpo do indivíduo com foco na cura e tratamento da pessoa com deficiência, não levando em consideração o meio ao qual ela está inserida (Mota; Bousquat, 2021). O modelo médico consiste em ajustar o indivíduo para que ele se encaixe nos padrões impostos pela sociedade.

Bisol, Pegorini e Valentini (2017) trazem algumas questões interessantes acerca do contexto que prevalecia no auge do modelo médico baseando-se em estudos foucaultianos que apontavam que a medicina moderna se estabeleceu no final do século XVIII, construindo um discurso científico acerca do sujeito, amparando-se em princípios iluministas e positivistas. Tal discurso traria uma racionalidade que tornaria o indivíduo um objeto de estudo, concreto e objetivo dentro de uma realidade que poderia ser mensurada, calculada e previsível. Nesta

época, as concepções religiosas deixaram de ser a prioridade para abrir caminho para as concepções científicas. A racionalidade médica moderna se volta para um conhecimento específico sobre um homem saudável e, desta forma, uma postura normativa na gestão da existência humana surge. Para além disso, o capitalismo também começa a influenciar na questão do homem enquanto ser produtivo, capaz de trabalhar, produzir e consumir.

Dentro da perspectiva das pessoas com deficiência, este momento histórico influenciou em associações entre desemprego, baixa escolaridade e segregação causadas pela inabilidade do corpo para o trabalho produtivo. A medicina se consolidou como a principal alternativa de intervenção, tentando lidar com as limitações físicas/intelectuais das pessoas, tentando promover a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam buscar tratamentos e programas de reabilitação de forma que pudessem remover ou amenizar os danos corporais, de forma a serem o mais produtivas possíveis. Dentro deste cenário, a deficiência pode ser interpretada como uma tragédia pessoal, que causaria desvantagens e dificuldades para os indivíduos (Bisol, Pegorini, Valentini, 2017).

Pensando na existência de um poder-saber que incide sobre o corpo e a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos, a medicina pode ser pensada como uma das maneiras de reproduzir efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores (Foucault, 2005). Atualmente, pode-se perceber resquícios desse conceito na sociedade. O modelo médico constitui-se de um legitimador de um discurso onipresente que se sustenta das mais diversas maneiras, encontrando eco nos indivíduos, na saúde, na mídia, fazendo-se presente no senso comum de forma que reverbere nos indivíduos de uma forma que é reafirmado, e, desta maneira, legitimado.

3.3.3 Modelo social

A segunda metade do século XX, particularmente as décadas de 1960, 1970 e 1980, trouxe os movimentos da contracultura, das minorais e a luta pela igualdade de direitos humanos, com fortes críticas aos preconceitos e discursos políticos e educacionais até então vigentes (Diniz, 2007; Apple, 2013). Foi neste momento histórico que emergiu e se consolidou uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência, que ficou conhecida como o modelo social.

Cada grupo minoritário buscava reivindicar sua própria identidade e seus direitos perante o Estado, que tinha - e tem- como tendência a homogeneização da realidade social. Tratava-se de uma época de profundos questionamentos a respeito da opressão das minorias, com fortes oposições aos valores e normas vigentes, em que a contracultura congregou diversos movimentos de contestação social (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

O modelo social da deficiência surge no Reino Unido na década de 1960 com a formação de um grupo de pessoas com deficiência para debater a opressão à qual eram submetidos pela sociedade. O modelo tem como ideal denunciar a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência, isentando o indivíduo e culpabilizando a sociedade pela falta de acessibilidade (Diniz, 2007). De acordo com Mello e Nuernberg (2013), o modelo identifica duas formas de opressão contra a pessoa com deficiência: a discriminação socioeconômica e a medicalização da deficiência, e desta forma, também da subjetividade.

O modelo social da deficiência baseia-se na premissa de que cada indivíduo, mesmo que possua a mesma deficiência que outro, difere nos sentimentos e atitudes perante o seu corpo, sendo tal situação efeito de fatores sociais como a educação, o suporte social e as atitudes reais e percebidas (Lovo, 2006). Santos (2016) relembra que o modelo social da deficiência acaba com a visão da deficiência como sinônimo de desvantagem natural e transfere para as sociedades a responsabilidade na promoção de igualdade entre pessoas com e sem deficiência.

Gesser e Martins (2019) realizaram uma pesquisa acerca das repercussões da inclusão de uma disciplina denominada “Deficiências e Inclusão” dentro de um curso de especialização em gênero e diversidade na escola. Foram encontradas mudanças nas perspectivas dos professores após a disciplina e os autores acreditam que possa ter ocorrido uma mudança da percepção dos integrantes do estudo de um modelo médico da deficiência para uma percepção ancorada nos pressupostos do modelo social. De acordo com as autoras, segundo o modelo social da deficiência, a deficiência pode ser entendida como “uma categoria de análise que, na intersecção com os marcadores sociais de raça, gênero, sexualidade, geração, classe social e religião, pode contribuir para processos de opressão e exclusão social (Gesser; Martins, 2019, p.7)”.

O modelo social da deficiência consolidou-se como uma reconfiguração das compreensões sobre corpo, diferença e justiça social. Ao deslocar o foco da limitação individual para as barreiras estruturais que produzem desigualdades, o modelo ampliou o debate sobre os direitos das pessoas com deficiência e tensionou os discursos tradicionais ancorados no

determinismo biomédico. Seus pressupostos residem em revelar que a deficiência não é um atributo natural ou estático, mas uma experiência atravessada por relações de poder, por condições socioculturais e por múltiplos marcadores sociais da diferença.

3.3.4 Modelo psicossocial/pós-social/pós-moderno

Este modelo não possui um consenso acerca da sua denominação. Ele é entendido como um modelo após o modelo social, quase como se fosse uma crítica (ou um adendo) a questões que não foram bem elaboradas dentro do contexto do modelo social da deficiência (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017). Essa abordagem reconhece que a deficiência não pode ser plenamente compreendida sem considerar as experiências subjetivas das pessoas, suas emoções, identidades e narrativas pessoais, bem como as estruturas sociais, culturais e institucionais que moldam essas experiências.

Bisol, Pegorini e Valentini (2017) argumentam que o modelo pós-social não nega as contribuições do modelo social, mas o expande ao considerar as intersecções entre diferentes marcadores sociais. Essa abordagem reconhece que a deficiência não pode ser compreendida isoladamente, mas deve ser analisada em conjunto com outras formas de opressão e exclusão social. Por exemplo, uma mulher negra com deficiência pode enfrentar desafios distintos daqueles enfrentados por um homem branco com a mesma condição, devido às interações entre racismo, sexismo e capacitismo. Isso pode ser elaborado a partir do conceito de interseccionalidade, que será abordado posteriormente nesta tese.

O modelo pós-social enfatiza a importância de considerar as experiências subjetivas das pessoas com deficiência. Isso inclui reconhecer as emoções, desejos, identidades e narrativas pessoais que moldam a vivência da deficiência. Essa perspectiva é influenciada por estudos feministas e pós-estruturalistas, que destacam a importância de dar voz às experiências individuais e de questionar as normas sociais que definem o que é considerado "normal" ou "anormal".

O modelo psicossocial da deficiência emerge como uma proposta teórica que busca integrar as dimensões individuais e sociais da experiência da deficiência, superando as limitações dos modelos biomédico e social tradicionais. Enquanto o modelo biomédico focaliza a deficiência como uma condição patológica do indivíduo e o modelo social a compreende

como resultado das barreiras impostas pela sociedade, o modelo psicossocial propõe uma compreensão que leva em consideração a interação entre fatores pessoais, sociais e culturais.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso investigativo que constitui qualquer pesquisa é, por natureza, singular. Não existe uma fórmula homogênea ou um método universalmente aplicável para conduzir uma investigação, tampouco uma única forma legítima de problematizar um objeto. Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva foucaultiana que nos convida a deslocar o olhar e a interrogar o real a partir de ângulos ainda não explorados, produzindo novas formas de ver e pensar aquilo que parecia dado ou evidente.

Nesse sentido, a reflexão proposta por Minayo (2007) é pertinente ao afirmar que os pesquisadores são, de maneira dialética, simultaneamente autores e produtos de seu tempo histórico. Eles são atravessados por transformações sociais, econômicas e culturais que interferem tanto em seus referenciais teóricos quanto nas condições de possibilidade de suas investigações. Ou seja, o pesquisador não se encontra fora do mundo que analisa; ao contrário, está implicado nele.

Contudo, reconhecendo essa implicação constitutiva, torna-se fundamental cultivar um movimento de distanciamento crítico. Tal distanciamento não busca uma neutralidade inalcançável, mas sim a criação de condições analíticas que permitam ir além das expectativas iniciais, questionar pressupostos, desconstruir pensamentos prévios e suspender os “a priori” que poderiam restringir a interpretação dos dados. Somente assim é possível construir análises mais rigorosas e abertas, permitindo que o material empírico revele a complexidade que o caracteriza, em vez de ser moldado antecipadamente por concepções pré-estabelecidas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-exploratória, desenvolvida por meio de estudo de campo. A pesquisa qualitativa foi escolhida por dar mais significação para os dados coletados. Além de permitir desvelar processos sociais ainda poucos conhecidos referentes à grupos particulares, a pesquisa qualitativa “propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (Minayo, 2007, p.57). Ela permite aproximar sujeito e objeto consolidando uma relação fundamental, visto que ambos são de mesma natureza. Este tipo de pesquisa explora os sentidos, as sensações causadas e as subjetividades, muitas vezes negligenciadas (Minayo, 2002). Torna-se

interessante tal abordagem para compreender melhor a subjetividade contida nos discursos que compõe a presente tese.

O estudo de campo consiste em observar e registrar fatos e fenômenos que ocorrem de forma espontânea, para posterior análise das variáveis que se consideram relevantes e aos dados observados. O estudo de campo conta com objetivos preestabelecidos que definem as observações, bem como os dados pertinentes a serem coletados para a pesquisa (Marconi; Lakatos, 2003; Gil, 2002).

Como pesquisa descritivo-exploratória, a parte exploratória justifica-se por envolver o desenvolvimento de ideias por meio de observações empíricas e a relação entre os fenômenos estudados, tendo por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito. Ela também se caracteriza por possuir um planejamento mais flexível, considerando os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado. Por sua vez, a parte descritiva se traduz na descrição das características de populações e fenômenos de forma a ir além da identificação de relações entre as variáveis, pretendendo explicar a natureza das relações, proporcionando uma nova visão do problema (Gil, 2002).

4.2 CONTEXTO E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

O interesse que fundamenta esta investigação emerge das inquietações da pesquisadora acerca dos processos de subjetivação das pessoas com deficiência e dos modos como a deficiência é discursivamente produzida e tratada na sociedade. Tal interesse está diretamente relacionado à trajetória profissional da pesquisadora, marcada pela participação, ao longo de vários anos, em projetos sociais voltados a pessoas com deficiência e seus familiares.

A experiência nesses contextos possibilitou observar a recorrência de discursos que atravessam o conceito de deficiência e que se materializam em atitudes, concepções, simbologias e representações sociais. Diante disso, a presente tese propõe-se a compreender e aprofundar essas percepções, produzindo conhecimento científico que possa contribuir para a problematização das práticas sociais e educacionais relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência. A pesquisa surge como uma forma de promover encontros e debates entre pessoas com deficiência e sem deficiência no ambiente escolar.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ACESSO AO CAMPO

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual localizada no município de Palhoça (SC), cujo nome não é divulgado para garantir o anonimato da instituição e dos participantes. Com o objetivo de promover encontros e debates entre pessoas com e sem deficiência no ambiente escolar, foram elaborados e encaminhados os documentos necessários para autorização da pesquisa.

Inicialmente, os pesquisadores formularam uma carta de apresentação para a escola (Anexo 1), e entraram com um pedido formal de realização da pesquisa para a Secretaria do Estado de Educação (SED) (Anexo 2). Neste momento da pesquisa aconteceram algumas situações que dificultaram a realização dela. No dia 04/04/2023 foram enviados os documentos necessários para a abertura do processo de autorização. No dia 05 de junho foram pedidos mais documentos que foram enviados no dia 21 de junho, de acordo com todos os requisitos pedidos pela secretaria, bem como pela Portaria 2034/2020 que regulamenta a pesquisa acadêmica na rede estadual.

No dia 12 de julho de 2023, os pesquisadores receberam o termo de não autorização de realização de estágio ou projeto de pesquisa (Anexo 3). Neste termo de não autorização, a Secretaria dizia não saber qual o teor das palestras que seriam dadas nem quem seriam os palestrantes ou quais seriam os assuntos abordados. No dia 13 de julho, o orientador da pesquisa respondeu que os pesquisadores iriam elaborar os ajustes esclarecimentos solicitados e encaminhariam o processo novamente, fornecendo um documento com as alterações requeridas pela SED (Anexo 4). Com isso, no dia 14 de julho a SED respondeu que os pesquisadores poderiam solicitar a pesquisa diretamente para a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Florianópolis, visto que a pesquisa aconteceria apenas em uma unidade escolar. Importante ressaltar que, desde o início do processo, a pesquisa ocorreria apenas em uma unidade escolar. Com essa troca, outros procedimentos e documentos foram pedidos. Foram enviados os documentos para a CRE no dia 9 de agosto. No dia 15 de setembro, o pedido para a realização da pesquisa na escola foi aceito (Anexo 5).

Pode-se perceber uma demora para além do esperado nos processos, bem como uma certa dificuldade na obtenção de respostas da SED. Cabe contextualizar que isso pode ser decorrente de um policiamento epistemológico acerca da normalidade, talvez uma certa

suspeita devido ao referencial teórico utilizado e como isso pode ter relação com a conjuntura política que o Estado de Santa Catarina estava vivenciando no momento (e ainda vivencia).

4.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo foi composto por oito encontros presenciais, organizados em dois momentos para cada uma das quatro turmas do Ensino Médio participantes. Cada encontro teve duração correspondente a dois períodos de 45 minutos e ocorreu durante o horário regular das aulas.

Os encontros foram realizados nos meses de novembro e dezembro de 2023, no próprio ambiente escolar, de modo a favorecer a participação dos estudantes em um espaço familiar e acolhedor. Para a realização das atividades, contou-se com a colaboração da professora responsável pela disciplina de Biologia, que cedeu o espaço da aula, acompanhou as palestras e auxiliou na organização do tempo e do espaço institucional.

4.5 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS

O primeiro encontro foi uma palestra ministrada por uma pessoa com deficiência para os alunos. Nesta palestra, a pessoa com deficiência falou sobre o assunto que acreditasse ser pertinente acerca da sua percepção sobre deficiência e sobre o que gostaria de compartilhar com os alunos presentes. No final da palestra, foi permitido que os alunos fizessem perguntas.

O segundo encontro foi uma roda de conversa baseada na metodologia dos grupos focais. Tal encontro foi realizado com os alunos que participaram do primeiro encontro. O grupo focal foi composto por alunos maiores de 18 anos e por alunos que trouxeram o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Anexo 6) assinado pelos responsáveis e que tenham tido vontade de fazer parte da pesquisa.

4.6 PARTICIPANTES

O público-alvo da pesquisa foi composto por estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual de Santa Catarina. Como critérios de inclusão, definiu-se a participação voluntária, a presença nos dois encontros previstos e a assinatura dos termos de consentimento correspondentes. Foram excluídos do estudo os estudantes que não compareceram a um dos encontros ou que não apresentaram os termos devidamente assinados.

Ao final, participaram da pesquisa 38 estudantes, distribuídos em quatro grupos focais, com idades entre 15 e 19 anos. O número de participantes variou em função de fatores contingenciais, como condições climáticas e dinâmica escolar, o que resultou na formação de grupos com três a 16 participantes.

Participaram como palestrantes três pessoas com deficiência: uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e duas pessoas cegas. A seleção ocorreu a partir de vínculos prévios com a pesquisadora, e todos receberam informações detalhadas sobre os objetivos do estudo e os procedimentos de campo. Não foi estabelecido roteiro prévio para as palestras, de modo a garantir autonomia discursiva aos palestrantes. Foi ressaltado aos palestrantes que eles possuíam autonomia e liberdade para abordar os temas que considerassem relevantes para o público do Ensino Médio. As únicas orientações diziam respeito ao tempo disponível, aos materiais que poderiam utilizar durante a palestra e à indicação das turmas com as quais iriam interagir. A organização da distribuição dos palestrantes entre as turmas foi realizada conforme a disponibilidade de horários de cada um, considerando que as atividades ocorreram nos turnos matutino e vespertino.

4.7 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Os grupos focais foram utilizados como uma estratégia de produção de dados, conforme a proposta de Gondim (2003), por possibilitarem a investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupal dando suporte para uma construção teórica de hipóteses ou na elaboração de instrumentos. Embora a literatura sugira grupos entre quatro e dez participantes, as condições do contexto escolar demandaram flexibilização desse critério.

Os grupos focais foram realizados no segundo encontro com os alunos que participaram da palestra ministrada no encontro anterior. A metodologia possibilitou debates acerca das percepções dos alunos sobre a palestra ocorrida no primeiro encontro e teve seu formato pensado de maneira que os alunos se sentissem à vontade. Para isso, foi realizado na biblioteca

da escola, em formato de roda permitindo a visualização e interação entre todos. O formato de roda também facilitou a gravação de vídeo e áudio realizada em todos os encontros.

Sobre o número de participantes da pesquisa, por se tratar de um ambiente escolar, com todas as situações que o permeiam, foi possível realizar grupos focais de três a 16 pessoas. A princípio, os grupos focais aconteceriam com no máximo 10 alunos, como sugerido por Gondim (2003). Contudo, com a falta de salas disponíveis na escola, e, em alguns dias com a falta de professores, os grupos aconteceram com todos os alunos das turmas que estivessem dentro dos critérios de participação do estudo.

Ainda de acordo com Gondim (2003), a moderadora do grupo focal deve iniciar explicando as regras e posteriormente trazer perguntas e tópicos para debate com base em um roteiro previamente elaborado com aprofundamento progressivo. No início do grupo foram explicadas as regras iniciais para o andamento dos grupos focais:

- 1) Só uma pessoa fala por vez;
- 2) Evitar discussões paralelas para que todos possam participar,
- 3) Ninguém pode dominar a discussão;
- 4) Todos têm o direito de dizer o que pensam.

Já o roteiro de debate foi estruturado de acordo com perguntas que a pesquisadora julgou que originariam debates entre os alunos e que forneceriam dados importantes para a análise de temáticas acerca da deficiência e a produção de subjetividade dos indivíduos. A linguagem utilizada nas perguntas foi pensada para facilitar a compreensão dos alunos e deixá-los confortáveis para expor as suas opiniões. As perguntas norteadoras foram:

- Vocês já conheciam alguma pessoa com deficiência? Quem?
- Vocês lembram de alguém famoso com deficiência?
- Quais deficiências vocês conhecem?
- O que vocês acharam de mais interessante na palestra dada no outro encontro?
- Vocês aprenderam alguma coisa com a palestra?
- O que vocês sentem quando veem uma pessoa com deficiência?
- O que vocês acham que é deficiência?
- O que vocês acham que é incluir uma pessoa com deficiência?

- Vocês sabem o que é capacitismo?
- O que vocês acharam desta pesquisa científica que fizeram parte?

Para auxiliar na análise dos dados obtidos nos grupos focais, os encontros foram filmados e posteriormente analisados (Gondim, 2003). Ainda como uma forma de registro de dados, um diário de campo de acordo com o proposto por Minayo, Deslandes e Gomes (2002) foi utilizado em todos os momentos e fases do estudo de forma sistemática para trazer mais riqueza à descrição e análise do objeto estudado.

4.8 ANÁLISE DOS DADOS

É preciso frisar que a análise dos dados coletados foi feita por meio de transcrições advindas de vídeos. No decorrer da transcrição, a pesquisadora tentou trazer alguns aspectos corporais tanto dos indivíduos quanto dos grupos em momentos nos quais as palavras pareciam faltar. Isso poderia não ser possível se a pesquisadora tivesse utilizado de programas de transcrição que facilitam este processo sobre os discursos de uma forma maquínica.

A fase de análise de dados foi embasada nas premissas da análise do discurso trazidas por Foucault. Como os indivíduos que estão se dizendo se produzem de acordo com a produção da verdade? Foucault traz o seguinte pensamento em uma aula inaugural ministrada no *Collège de France*:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p.8-9).

O discurso tem o poder de trazer materialidade para certas questões que, às vezes, não são percebidas pelo indivíduo. A linguagem pode ser vista como um lugar no qual o ser humano se constitui naquilo que é. Não há significado puro, a cada vez que alguém fala algo, vai ressignificando aquele algo. Com isso, entende-se que o mundo é uma produção linguística. É uma constante construção, e, ao mesmo tempo, uma reconstrução, pois o discurso vai se legitimando a cada vez que os indivíduos o reforçam.

Para captar a profundidade do discurso, torna-se importante entender a análise do mesmo, proposta por Foucault (1996) como uma forma de distanciamento crítico acerca dos

dados coletados. Foucault sugere que dois conjuntos sejam levados em consideração: o conjunto crítico e o conjunto genealógico. O conjunto crítico auxilia na análise dos processos de rarefação, de reagrupamento e unificação dos discursos, enquanto o conjunto genealógico auxilia na compreensão do processo da formação dispersa, descontínua e regular dos enunciados. Estes dois conjuntos são interligados e inseparáveis. A ordem do discurso está embasada no fato de que toda a sociedade controla os signos do discurso, o legitimando ou não. Desta maneira, o discurso tem um poder de controle.

Para auxiliar na compreensão de como analisar o discurso de forma foucaultiana, uma série de mecanismos de distribuição do discurso foi utilizada baseando-se em Foucault (1996). As estratégias metodológicas utilizadas foram: a inversão, que consiste em analisar uma série de mecanismos de distribuição do discurso como a rarefação e a vontade de verdade; a descontinuidade, que trata os discursos como práticas descontínuas que se cruzam ou se ignoram; a especificidade, que traz a necessidade de ter espaço para a surpresa dentro da pesquisa de forma a descobrir regularidades ou não; e por fim, a exterioridade, que traz a possibilidade de passar para as condições externas a partir da regularidade e aparição do discurso.

Como forma de auxiliar nos procedimentos metodológicos da análise do discurso, o estudo também será embasado em Fischer (1995) que acredita que a análise do discurso permite, além de considerar o aspecto formal da linguagem, analisar as relações com os conflitos subjetivos e sociais que envolvem os atos de fala, tanto verbais quanto não verbais. A ordem do discurso conjuga os elementos que definem e controlam o que se pode falar e quem pode falar; o discurso precisa de interdições para poder falar. De que forma o discurso ressoa nas pessoas que o recebem? Especificamente neste estudo, como o discurso sobre/das pessoas com deficiência reverbera nos indivíduos?

Para analisar os dados coletados, alguns questionamentos são trazidos como base de pensamento, tais como: Quais são os enunciados que foram elaborados no processo de subjetivação das pessoas? Quais são as relações dos sujeitos com a verdade? E neste caso, qual a relação dos sujeitos com a verdade dentro do conceito da deficiência? Para poder falar algo, a pessoa tem que se motivar a se expor, a se relacionar com o outro por meio do discurso.

Os questionamentos servem para trazer à luz a tentativa de analisar os discursos de uma maneira imparcial, sem pré-julgamentos do que pode ser considerado certo ou errado. Isto

porque a palavra nos coloca em um lugar, em uma posição, em uma subjetividade que pode transbordar na escrita da pesquisa. Na pesquisa qualitativa é importante a objetivação, o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto e teoriza, revê o conhecimento acumulado sobre o tema de forma crítica, estabelecendo conceitos e categorias, utilizando-se de técnicas adequadas para realizar análises específicas e contextualizadas (Minayo, 2007).

As falas dos alunos foram mobilizadas a partir de um roteiro pré-estabelecido, elaborado especificamente para este estudo. Desse modo, ainda que de forma sutil, a pesquisa exerce uma mediação intencional sobre os enunciados produzidos pelos participantes. O roteiro orienta o campo temático da discussão, contribuindo para compreender como os estudantes elaboram e articulam seus pensamentos, ao mesmo tempo em que os provoca a discursar sobre aspectos que constituem o foco da pesquisa.

O discurso possui caráter coletivo e está imerso em relações de poder e sentidos compartilhados. Como afirma Minayo (2007), há uma relação constitutiva entre o sujeito que investiga e o sujeito investigado, uma vez que as concepções de mundo de ambos atravessam todo o processo de produção do conhecimento, desde a formulação do objeto até a interpretação dos resultados. Nesse cenário, torna-se imprescindível que a pesquisadora mantenha uma postura criticamente reflexiva, tanto em relação às condições que possibilitam a compreensão do objeto quanto aos pressupostos que estruturam o seu próprio pensamento.

Vale ressaltar que existem heterogeneidades no discurso dos estudantes, e tal situação pode ser entendida pelo processo de rarefação e dispersão, visto que o discurso é difuso. No discurso e na recepção do discurso há ressonâncias, o discurso nunca é fechado. Para estabelecer um conceito, o entendimento do outro se torna necessário (Foucault, 2018). De forma a auxiliar na análise dos dados, eixos temáticos foram criados embasados nos dados coletados. O conceito de eixo temático se sobressaiu à questão de categorias por entender que os eixos temáticos permitem uma maior amplitude dos assuntos analisados, e a questão das categorias poderia ser entendida como uma forma hierarquizada de pensar na realidade por meio de conceitos classificatórios.

Existiram três perspectivas que fundamentaram diferentes eixos temáticos. A primeira perspectiva foi dada a partir dos palestrantes, e os eixos temáticos foram os seguintes: Alguns modos de subjetividade; A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares; Representatividade; Corpo; Capacitismo; Nós x eles; O que é deficiência?; Experiência da

deficiência. A segunda perspectiva foi a partir dos alunos e os eixos temáticos foram: Sentimentos expressados ao encontrar uma pessoa com deficiência; Violência; Nós x eles; Capacitismo; A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares; O que é deficiência. A criação dos outros eixos temáticos se deu através da tensão dos discursos dos alunos e palestrantes e gerou alguns eixos em comum: Inclusão/exclusão; Capacitismo; Nós x eles; e o que é deficiência. Outros eixos temáticos surgiram como uma maneira de relacionar situações que foram surgindo neste tensionamento dos discursos como: Contra-história e as pessoas com deficiência; A norma que vale é a da normalidade; Problematizando o que é deficiência; A deficiência como um dispositivo.

4.9 ASPECTOS ÉTICOS

Os pesquisadores se comprometem a conduzir o projeto zelando pela confidencialidade dos dados e privacidade dos participantes de acordo com a resolução CNS 510/2016 (pesquisas em Ciências Humanas e Sociais), bem como as demais normativas e legislações vigentes e aplicáveis. Os pesquisadores também declaram conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis utilizados na execução do presente projeto de pesquisa. Todos os nomes utilizados foram alterados para manter o anonimato dos participantes.

Todos os envolvidos maiores de 18 anos - ou emancipados - concordaram com a participação na pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 6), que elucida os procedimentos de pesquisa, ressaltando aspectos como a participação voluntária, a garantia de que seus nomes serão mantidos em anonimatos e que os resultados manterão a integridade dos participantes. No caso de participantes menores de 18 anos, foi assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) de acordo com os procedimentos do estudo, disponível no Anexo 5.

Os alunos que aceitaram fazer parte do grupo focal foram responsáveis por apresentar o termo de consentimento para fotografias, vídeos e gravações (Anexo 7) assinados pelos seus responsáveis. Os dados pessoais e dados sensíveis estão armazenados no computador pessoal da pesquisadora e serão tratados de forma anonimizada, conforme a Lei geral de proteção de dados pessoais.

Entendendo que toda pesquisa pode envolver algum grau de risco, mesmo que mínimo, entende-se que as pessoas com e sem deficiência que participaram do estudo podiam sentir-se inseguras ao serem filmadas. Da mesma forma, entende-se que também existiram benefícios na participação da pesquisa, como a possibilidade de aprofundamento de conhecimentos, inclusão em um estudo científico e interação com pessoas com deficiência fora de seus círculos sociais.

A devolutiva dos resultados do estudo será na forma da presente tese de doutorado bem como na publicação de artigos científicos em revistas indexadas no Qualis e apresentações de trabalho em eventos científicos.

5 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DOS PALESTRANTES, DOS ALUNOS E SEUS TENSIONAMENTOS

Em uma análise preliminar dos dados coletados, pode-se perceber que alguns enunciados vão se tornando transversais em diferentes falas e começam a se configurar como possíveis eixos temáticos dentro do discurso. Também foram levados em consideração os rectores, que são os enunciados que dão articulações aos discursos, sendo entendidos como enunciados principais. Inicialmente na análise dos dados, foi realizado um pré-movimento de categorização para encontrar os núcleos de sentido, ou seja, os elementos nucleares que produzem algo que institui uma entidade, um modo de ser. Isto pode-se configurar como uma elaboração subjetiva dos conceitos e identidades.

Elaboração subjetiva esta que é entendida como aquilo que o sujeito ou grupo faz para ir se elaborando e reelaborando. É como os sujeitos vão significando as coisas em relação com o mundo, criando um sistema, entendendo como eles produzem-se como sujeitos. A “coisa” é produzida pela palavra. Não é uma relação natural, é uma relação histórica. Também cabe lembrar que os processos não são homogêneos. Cada indivíduo, assim como cada grupo possuem suas peculiaridades e individualidades que devem ser pensadas de formas contextualizadas.

Dentro desta perspectiva, é possível pensar na formação de alguns jogos de linguagem. Quais os jogos de linguagem que contrastam e concordam para se tornarem discursos verdadeiros ou verdades naturalizadas? Como esses jogos de linguagem se configuram no conceito de deficiência? Todo jogo pressupõe regras, e, nos jogos de linguagem existe quem pode falar, quem não pode falar, quando se pode falar, quando não se pode falar, em quais lugares se pode falar. Dentro dessas regras, existe pessoas que possuem um poder de falar mais a verdade do que outros, que, de certa forma, teriam mais legitimidade nos seus discursos, como, por exemplo, os médicos que podem escrever laudos e categorizar as pessoas.

No decorrer da pesquisa, muitas perguntas serão feitas para questionar as estruturas de nossos próprios pensamentos. Quais os enunciados que são efetivamente aqueles que revelam a verdade sobre a deficiência no discurso? Em que medida aparecem os discursos sobre deficiência que parecem reverberar nos sujeitos de modo a desestabilizar/criar uma fissura sobre o conceito heterogêneo da deficiência? Para além do discurso, tal situação pode reverberar nos gestos, nos corpos e até nos silêncios dos indivíduos.

Na análise dos dados coletados no trabalho de campo, parte-se da premissa de que existam duas posições discursivas. As duas posições se encontram situadas no discurso sobre o par normal-deficiente. Essas posições não são monolíticas, nem fechadas, porque as posições dos sujeitos estão atravessadas por outros discursos: o da militância, o discurso pedagógico, e o econômico, citando os mais relevantes. Os indivíduos operam dobras nos discursos que permitem linhas de fuga e pequenas subversões.

Pode-se perceber que existem duas posições discursivas nesta tese que se encontram: a dos estudantes (discurso hegemônico da deficiência que pode fazer os sujeitos se verem como “normais”) e a dos palestrantes (são subjetivados por outros enunciados e verdades que os produzem). Ao final da pesquisa, ocorre um tensionamento dos discursos analisados, tentando pensar em concordâncias e divergências dentro dos discursos e ocorre uma tentativa de transbordar os eixos temáticos estabelecidos. Pensando desta maneira, são propostos alguns eixos temáticos, tais quais:

Palestrantes: Alguns modos de subjetividade; A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares; Representatividade; Corpo; Capacitismo; Nós x eles; O que é deficiência?; Experiência da deficiência.

Alunos: Sentimentos expressados ao encontrar uma pessoa com deficiência; Violência; Nós x eles; Capacitismo; A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares; O que é deficiência?

Tensionando os discursos: A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares; Capacitismo; Nós x eles; Contra-história e as pessoas com deficiência; A norma que vale é a da normalidade; Problematizando o que é a deficiência; A deficiência como um dispositivo.

Estes eixos temáticos foram pensados com base na análise dos dados coletados, tentando encontrar conceitos, pensamentos, sensações provocadas pelos discursos dos palestrantes e dos estudantes. Tais eixos temáticos parecem possuir um “pulsar” parecido. Importante citar que, não foi só a palavra dita que incitou a categorização. O silêncio apareceu como um significante na pesquisa. Em alguns momentos, o silêncio aparecia como uma grande resposta por si só, principalmente em momentos nos quais surgiam assuntos que podem ser entendidos como desviantes de uma normatividade positiva.

É importante contextualizar que cada palestrante teve a liberdade em organizar a forma de sua palestra, bem como os assuntos que iria abordar. Um dos palestrantes, que já foi professor

durante anos, fez uma fala na qual problematizava assuntos e fazia perguntas para esses alunos. Outra palestrante trouxe slides e organizou a sua fala por meio dos próprios slides, nos quais trazia vídeos e fotos. A outra palestrante fez a sua palestra como uma fala, praticamente como se ela estivesse conversando informalmente com os alunos. Isso pode reverberar nos entendimentos dos alunos dos diferentes grupos focais. Como cada turma teve uma palestra diferente, o discurso que os alunos vivenciaram foi diferente, com pontos de vista diferentes que podem ressoar de maneiras diferentes.

No caso dos palestrantes, foi possível perceber que os discursos têm suas similaridades, ao mesmo tempo em que possuem suas distâncias. Isso corrobora com o fato de entender que as pessoas com deficiência possuem diferentes modos de subjetivação, mesmo quando o assunto pesquisado é o próprio conceito de deficiência.

Quais os enunciados que se revelam como aqueles que trazem luz à verdade sobre a deficiência nos discursos? Em que medida aparecem e quais são os discursos sobre deficiência que parecem reverberar nos sujeitos de modo a desestabilizar/criar uma fissura sobre o conceito heterogêneo da deficiência (gestos, corpos, silêncios)? Tais perguntas foram norteadoras para analisar os discursos da presente tese nas pessoas com e sem deficiência.

5.1 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS NOS DISCURSOS DOS PALESTRANTES

5.1.1 Descrevendo a conjuntura das palestras

Para começar a análise sobre o discurso dos palestrantes, torna-se importante entender como aconteceram as palestras ministradas. Ocorreram quatro palestras, com três palestrantes distintos e isto ocorreu pela disponibilidade de horários dos palestrantes nos dias e turnos disponibilizados pela professora da disciplina de biologia, a qual cedeu as suas aulas para a realização da pesquisa. Para facilitar a análise dos dados obtidos, será dado um número para cada palestrante, e a palestrante que ministrou duas palestras, com temas naturalmente diferentes, será denominada como palestrante 2.

Os encontros iniciavam com a professora da turma apresentando a palestrante e a pesquisadora, explicando o funcionamento de uma pesquisa científica e reforçando a importância das assinaturas dos responsáveis nas autorizações para a participação do aluno na

pesquisa. Após a professora falar, a pesquisadora discorria um pouco sobre os objetivos da pesquisa e explicava como seriam realizadas as etapas que eles participariam. Após isso, os palestrantes tinham a total liberdade para começar as suas falas e cada um usava os recursos que julgava auxiliarem na sua apresentação. No final das palestras era reforçada a importância de os alunos trazerem os termos assinados e explicava-se o que iria acontecer no próximo encontro do grupo focal. Tudo isso ocorria dentro da sala de aula com o palestrante na frente da turma em pé ou sentado, enquanto os alunos estavam sentados em mesas individuais, de frente para o quadro.

Alguns dos eixos temáticos analisados nos discursos dos alunos também foram presentes nos discursos dos palestrantes. Contudo, no discurso dos palestrantes surgiram eixos temáticos diferentes e específicos como: sentimentos como uma pessoa com deficiência, experiência da deficiência, corpo e representatividade.

5.1.2 Alguns modos de subjetividades

Neste eixo temático debate-se o modo como algumas pessoas podem se sentir/constituir como pessoas com deficiência dentro da sociedade contemporânea na qual vivemos. É importante lembrar que esta pesquisa foi realizada dentro de uma escola pública, em uma cidade de Santa Catarina, no Brasil, na América Latina, e tudo isso influencia na percepção das pessoas acerca de si mesmas, dos outros, das instituições e da sociedade no geral.

Os enunciados presentes nos discursos foram analisados de maneira cuidadosa para que se pudesse pensar nos diferentes modos de subjetivação dos palestrantes, de forma a preservar a individualidade de cada um e as diferentes maneiras de pensar, sentir, viver e existir. Os modos de subjetivação serão pensados a partir das obras de Foucault, no qual a noção de governamentalidade tem um lugar central na sua pesquisa como grade de análise para as relações de poder. Pensando por esse viés, tal concepção reflete nas estruturas políticas e de gestão do Estado e no modo de conduta de indivíduos e grupos (Ferreira Neto, 2017).

A subjetividade, de acordo com Foucault (1999) não é algo dado ou fixo no indivíduo. A subjetividade é construída historicamente, por meio de práticas sociais, práticas institucionais, discursos e relações de poder. Ela pode ser entendida como a forma que os indivíduos se percebem, pensam, sentem e se constituem como sujeitos. Isto é o resultado de

processos históricos e sociais, que influenciam o indivíduo e as estruturas sociais de formas específicas, e, às vezes, imperceptíveis se não forem questionadas. Os modos de subjetivação são vinculados ao poder disciplinar e à biopolítica.

Com a liberdade de se expressarem da forma que quisessem, cada palestrante iniciava a sua palestra da forma que optasse. Ao iniciarem as palestras, duas palestrantes prontamente apresentaram os seus nomes e explicaram qual a sua deficiência.

Olá, meu nome é Paula e aqui está mais ou menos o que me resume hoje, quais são as minhas habilidades (aponta para o quadro): mãe do João, autista; geóloga, estudiosa das terapias e procedimentos para o tratamento do autismo, crocheteira de amigurumi¹. Então, além de autista, eu sou tudo isso que eu coloquei ali para vocês verem. Eu estou aqui para contar um pouco da minha história e da história do João (Palestrante 3).

Eu sou a Patrícia, sou uma pessoa com deficiência, além de ser várias outras coisas, mas uma das coisas é que eu sou uma pessoa com deficiência visual. Eu sou cega. Vou conversar hoje com vocês, vai ser mais uma conversa mesmo, sem roteiro definido, mas acho que vou trazer umas coisas legais que possam agregar algo para o mundo de vocês (Palestrante 2).

Nos trechos acima, nota-se como as palestrantes trazem a questão de serem mais do que apenas a deficiência, mesmo que a palestrante 3 tenha demonstrado outras formas de se expressar/conceituar em momentos aleatórios da palestra. Isso vai de encontro a não definir um outro indivíduo apenas por uma de suas múltiplas características, pois, neste caso, a característica da deficiência teria mais peso do que outras características do ser humano e acabaria as definindo como um todo. Qual a estrutura que coloca tal “peso” nas multiplicidades de características do ser humano? Foucault (1999), traz o conceito de poder produtivo como um criador de saberes e modelos de subjetividade, diferenciando-se da ideia tradicional de poder como algo que proíbe ou reprime. Tal poder categoriza os sujeitos enquanto “normais” ou “desviantes”. No caso do presente estudo, pode-se pensar neste poder produtivo enquanto criador de categorização de pessoas com deficiência x pessoas sem deficiência e como ele está arraigado na sociedade de forma a conduzir condutas e criar subjetividades.

O palestrante 1 iniciou a sua fala dizendo diversas características suas, e não citou a deficiência no início da sua fala, questão que ele mesmo elaborou para os alunos depois:

Como é doido a gente ter esse sentimento de achar que a deficiência é um fim em si mesma, que quando a deficiência existe, ela acaba ali mesmo. Isso faz com que a gente veja uma pessoa com deficiência e a primeira coisa que a gente vê nela é a deficiência, sendo que a primeira coisa que a gente deveria ver é a pessoa. Por exemplo: vocês me viram aqui e devem ter pensado: “ah, um cego”. Mas eu vim aqui e não me apresentei

¹ Amigurumi é uma técnica japonesa que consiste em criar bonecos de crochê ou tricô, geralmente com a forma de bichinhos de pelúcia, personagens ou objetos.

como um cego, eu me apresentei como professor, como funcionário público... Depois que eu comecei a falar da deficiência. Quando eu dava aula, no início, nas primeiras vezes que eu chegava para dar aula eu já me apresentava como o Felipe, que era cego e que era uma pessoa com deficiência, e ainda falava que nós iríamos aprender sobre deficiência juntos... Tudo que eu falava criava um muro: os alunos para lá, o professor cego, com deficiência para cá. Eu parei de fazer isso. Eu comecei a entrar em sala de aula e dar aula. Por quê? Para os alunos primeiro perceberem o professor, o cego vinha depois (Palestrante 1).

Neste trecho, percebe-se uma quebra na ordem, pois o palestrante não iniciou a sua fala explicando que era uma pessoa com deficiência. Ele explica que mudou a sua forma de se apresentar ao perceber que surgia uma barreira entre os indivíduos a partir do momento em que ele se apresentava como uma pessoa com deficiência. Nesta situação, o palestrante assume uma identidade, se inscreve num discurso. O palestrante 1 entende que existe uma lógica identitária no discurso e tenta produzir uma ruptura. Ele sabe que isso existe e tenta sair dessa estrutura que produz identidades, parecendo negociar com essa identidade, ou melhor, com essa bioidentidade (identidade dada por parâmetros biológicos). A identidade é um padrão normalizador que produz sujeitos que se percebem e julgam os outros. Pode-se perceber isso a partir das práticas sociais, e na fala do palestrante 1 pode ser ilustrado como se fazer disso sem que se torne um elemento depreciativo.

Torna-se interessante lembrar que o ser humano se produz a cada vez que pensa, diz e faz (Foucault, 2018b). As verdades que constituem o ser humano vão sendo transformadas de acordo com as suas experiências. Isso pode ser entendido como o devir, que é o processo de constituição e transformação dos sujeitos. Cada ser humano tem o seu processo pessoal, mas é subjetivado por toda a estrutura no qual está inserido.

A subjetividade também é influenciada pelo biopoder e tal situação envolve influenciar em formas de ser sujeito, baseando-se naquilo que ele deve fazer/sentir com o próprio corpo e desejo. O biopoder molda a forma como a sociedade vê a deficiência, e principalmente como as próprias pessoas com deficiência são levadas a se ver e a se entender como sujeitos, permeando pensamentos, atitudes e controle dos corpos dos indivíduos e dos coletivos.

Eu pensei muito sobre como a minha presença nos lugares, sobre a presença das pessoas com deficiência nos lugares, causa uma série de reações nas pessoas nestes lugares... Estar nos lugares e ser uma pessoa com deficiência causa uma série de reações... Reações de curiosidade porque as pessoas querem saber coisas, reações de incômodo porque as pessoas não sabem como agir e reações de surpresa porque as pessoas acham que as pessoas com deficiência não conseguem sair de casa... (Palestrante 2).

A palestrante 2 traz no seu relato a questão do impacto da sua presença em outras pessoas citando algumas reações (como curiosidade, surpresa e incômodo) que impactam as

pessoas nos lugares. Como o ser humano se constitui nas relações, essas reações acabam por influenciar na subjetivação das pessoas com deficiência, inclusive podendo acarretar a exclusão das pessoas com deficiência de alguns lugares por não se sentirem confortáveis em algumas situações ou em algumas experiências.

Pich (2021) traz que a questão da experiência se configura como um operador conceitual que nos permite reabrir a discussão sobre a formação humana. Nesse movimento, delineia-se um outro horizonte para pensar a constituição do sujeito em sua relação originária com a linguagem, relação essa na qual o sujeito se auto constitui e dá a si mesmo como presença. Ser um sujeito de linguagem implica uma abertura ontológica ao outro, convocando a compreender linguagem e experiência não apenas como meios de expressão, mas como dimensões constitutivas da formação ético-estético-política do sujeito. Assim concebidas, linguagem e experiência tensionam os limites da racionalidade moderna, deslocando-a de seu fundamento abstrato para ancorá-la na existência concreta, vivida sempre em relação com o outro, e que se efetiva na corporeidade enquanto lugar de imanência radical, contingência histórica e inscrição do sentido.

A questão da descoberta da deficiência também influencia na subjetivação dos palestrantes. A palestrante 3 descobriu que era uma pessoa com TEA tardiamente na mesma consulta que seu filho de dois anos, na época, também foi diagnosticado, conforme o relato abaixo:

O médico neurologista nos falou: “olha, o seu filho é autista. Ele tem a síndrome de Asperger. E não só ele que tem.” Eu falei: “sim, o Bill Gates, o Isaac Newton, o Messi também dizem que tinham.” E o médico falou: “não”. E eu falei: “sim, eu vi isso na Internet”. Então ele falou: “Eu não duvido que a senhora tenha olhado na internet, estou dizendo que a senhora é autista também e a senhora não é burra. Então a senhora chegou aonde chegou sem nenhuma terapia, o seu filho vai ir duas a três vezes mais longe que a senhora.” (Palestrante 3).

Ao discorrer sobre quem era a palestrante 3 trouxe as características da sua deficiência, de forma a conceber um pressuposto de que a deficiência definiria a maioria das suas características. Para discorrer sobre as suas particularidades ela compartilhou observações pessoais e relatos de seu cônjuge, pois ela acreditava que a perspectiva de uma outra pessoa pudesse auxiliar os alunos a entenderem melhor sobre a sua deficiência. Ela inicia mencionando que, embora não concorde com todas as percepções atribuídas a ela, reconhece a importância de refletir sobre essas experiências. A participante relatou uma tendência à percepção dicotômica da realidade social, a qual descreve como uma "visão machineísta do mundo", caracterizada pela categorização rígida de pessoas como "boas" ou "más", sem espaço para

nuances ou ambivalências. Essa visão pode estar relacionada à rigidez cognitiva frequentemente observada em pessoas com TEA.

Outro aspecto mencionado é a presença de ansiedade generalizada. Como exemplo, relata que algumas atividades cotidianas, como atravessar a ponte de Florianópolis, lhe causam um estado de ansiedade intensa acompanhado de pensamentos catastróficos. Apesar disso, enfatiza o esforço pessoal em enfrentar essas situações, mesmo que tragam grande desconforto emocional. Também descreveu episódios de explosões emocionais intensas, identificados por ela como *meltdowns*², que tendem a ocorrer quando há acúmulo de estresse, cansaço e sobrecarga. Nesses momentos, segundo relata, ela perde o controle emocional e acredita que isso costuma impactar diretamente as pessoas mais próximas, como seu cônjuge, que ela reconhece como um grande apoio em sua vida.

A palestrante 3 também relatou dificuldades recorrentes na interpretação de falas alheias, especialmente em situações que envolvem ironias, brincadeiras ou sutilezas sociais. Essa limitação frequentemente a leva a buscar validação junto ao cônjuge, questionando se sua conduta foi adequada, educada ou gentil com os outros, e ela conta que essa é uma estratégia que utiliza para compensar as incertezas na leitura de sinais sociais. A questão da busca por uma validação do cônjuge pode ser interpretada como uma forma de entender o seu próprio processo de subjetivação pela validação do outro, bem como em um auxílio que o outro pode dar para entender algumas normas sociais que ela não consegue compreender.

A questão de precisar do outro para se elaborar e entender, como já foi dito, perpassa pelo conceito de experiência. Pich (2021) traz que existe uma indissociabilidade entre a experiência e a flexibilidade, e, desta forma, experienciar-se é lançar-se ao exercício de si como campo de problematização e criação, onde o sujeito se constitui enquanto obra inacabada e reflexiva. O pensamento, nesse horizonte, emerge como uma prática existencial que dá forma ao viver. A vida, nesse processo, torna-se ressonância do que se compreende como verdade, uma verdade que não se isola no eu, mas que se atualiza continuamente na alteridade, no encontro com o outro. Isso vai de encontro com o caso de a palestrante utilizar de seu cônjuge para poder falar/entender sobre si mesma.

A pessoa com deficiência é subjetivada por meio de práticas que lhe impõem uma verdade sobre si, e em alguns casos, essas práticas definem que ela precisa ser reabilitada,

² Crise emocional intensa e explosiva que ocorre quando uma pessoa com TEA é sobrecarregada por estímulos sensoriais, emocionais ou sociais.

adaptada ou integrada a um padrão que não foi por ela escolhido. Trata-se de um processo em que a diferença é convertida em falta, e a falta exige correção. A fala abaixo sugere exatamente isso, criticando a sociedade capacitista e afirmando a positividade da deficiência como um modo de estar no mundo:

Devemos ultrapassar esse senso comum de entender a deficiência como um problema, como uma coisa ruim que deve ser superada, como algo que assusta para começar a entender a deficiência como um fenômeno normal da vida do ser humano e encarar com mais normalidade e naturalidade as pessoas com deficiência (Palestrante 2).

No entanto, Foucault (2018b) também sugere a possibilidade de resistência dentro do próprio processo de subjetivação. Nesta situação, a experiência pode vir como uma possibilidade de transformação do sujeito em uma relação reflexiva do sujeito para consigo, pois isso se traduz em um modo singular de relação com a verdade. O sujeito, ao assumir um compromisso ético-estético-político com a verdade, desloca a sua formação como sujeito de uma relação exteriora e de cunho instrumental para uma prática permanente e reflexiva de si mesmo. A experiência pode influenciar na produção do sujeito moral como experiência, bem como na autotransformação daquele que pensa (Pich, 2021).

Pich (2021) traz que “a experiência é um modo de relação do sujeito com a vida que pressupõe um ser-afetado-do-sujeito no seu ser de sujeito, o que supõe sua transformação, a qual não tem, nunca, um destino traçado, comportando, sempre, um arriscar-se (p.5)”. Essa questão pode ser atribuída ao devir, ao ser humano em constante transformação, em constante pensamento acerca da sua existência e da existência das estruturas ao redor, como pode ser visto na fala reflexiva da palestrante 2:

Por que quando a gente pensa: “Ok, eu sou uma pessoa com deficiência, sou cega, o que isso significa sobre mim?” isso é só uma parte da minha vida, uma característica. Eu sou mulher, sou várias outras coisas, eu sou muito mais do que a minha deficiência, por mais que ela seja permanente (Palestrante 2).

Pensar a deficiência de uma forma foucaultiana é entender que o problema não está no corpo deficiente, mas na normalidade como ferramenta de exclusão e controle. É reconhecer que a norma é um campo de disputa, e que a resistência é possível justamente quando se afirmar a diferença como potência e não como carência. Nesse contexto, tornar-se sujeito fora da norma é um ato político e uma forma de liberdade. Uma das formas de trazer a diferença como potência se materializa na inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes, nas instituições, nas atitudes, nos pensamentos, nos discursos.

5.1.3 A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares

Esse eixo temático foi pensado a partir do paradoxo: inclusão x exclusão porque não se pode pensar na inclusão sem pensar consequentemente na exclusão. Tal eixo é transversal em vários enunciados, tanto no que diz respeito às adaptações realizadas para uma inclusão efetiva, quanto no discurso de como a inclusão só existe por causa de um sistema que exclui.

Em dado momento da palestra, o palestrante 1 perguntou para a turma quantas pessoas com deficiência eles lembravam que frequentavam a escola e os alunos lembraram de apenas três estudantes. Três estudantes é um número muito pequeno de pessoas com deficiência comparado ao número de pessoas sem deficiência na escola. Então, o palestrante discorreu sobre os porquês, de acordo com a sua percepção, existiam poucas pessoas com deficiência frequentando o ambiente escolar:

Por que tem poucas pessoas com deficiência na escola? Porque é mais difícil para a pessoa com deficiência. É mais difícil porque não tem estrutura e porque não tem pessoas capacitadas para ajudar. A escola é obrigatória, ela é um direito das crianças e dos jovens e é uma obrigação do estado e da família. Para as pessoas com deficiência também, mas muitas delas não terminam a escola. Eu já dei aula na EJA e a maioria dos meus alunos eram pessoas com deficiência ou pessoas com problema de aprendizagem. Eles não conseguem terminar no tempo regular. Por quê? Porque é mais difícil. Não tem estrutura e nem pessoas capacitadas para lidar com elas (Palestrante 1).

O palestrante problematiza algumas barreiras na inclusão como a falta de estrutura e a de pessoas capacitadas para lidar com pessoas com deficiência. Isso pode ser percebido na escola na qual foi realizada a pesquisa, em questões de estruturas físicas e atitudinais e na falta de preparação do corpo docente para lidar com pessoas com deficiência. Inclusive, durante a pesquisa de campo ocorreu um episódio envolvendo uma aluna com TEA no qual foi necessária a intervenção do corpo docente e a pesquisadora principal vivenciou a realidade da inclusão in loco. O episódio será abordado de forma detalhada no capítulo referente aos grupos focais.

O palestrante 1 ministrou uma palestra que incitava os alunos a pensarem sobre o que ele estava falando, fazendo perguntas e deixando que eles pensassem e elaborassem juntos. Em dado momento, perguntou aos alunos o que eles consideravam ser inclusão. Alguns responderam que era uma questão de amor, de carinho e de empatia. Eis que o palestrante respondeu:

A inclusão na escola não é uma questão de amor. É uma questão de direito, de obrigação. Inclusão é obrigatória, tem que ser cumprida, tem que ser respeitada, tem que ser meio pé na porta mesmo. Uma coisa que a gente escuta muito é: “ah, mas ele fica na aula e não fica fazendo nada...” Quantos de vocês já ficaram na aula sem fazer

nada? Quantas aulas no dia vocês ficam sem fazer nada? (risos na sala). Eu fui aluno, eu era muito preguiçoso. Fiquei muitas vezes na aula sem fazer nada, mas por eu ter deficiência e não fazer nada, era um problema. Todos os outros 36 que não faziam nada não contava. A inclusão é uma obrigação, é uma questão de política pública, e, ao mesmo tempo, é uma questão de respeitar as diferenças (Palestrante 1).

É comum, no cotidiano escolar, surgirem discursos que questionam a presença de estudantes com deficiência em sala de aula, especialmente quando são percebidos como "inativos" ou "não participativos". No entanto, essa crítica desconsidera que a passividade em sala de aula não é exclusiva desses alunos; muitos estudantes experienciam momentos de desengajamento, sem que isso seja apontado como um problema estrutural. A desigualdade de julgamento evidencia um viés capacitista, no qual a deficiência é vista como justificativa para excluir ou questionar a permanência do estudante no ambiente escolar.

No contexto educacional, o palestrante 1 ressalta que a inclusão escolar não deve ser tratada como um ato de benevolência ou afeto (como trazido por alguns alunos), mas como uma obrigação legal e um direito fundamental assegurado a todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições. A afetividade pode ser um elemento importante nas relações escolares, mas não é ela que fundamenta a implementação de práticas inclusivas. Como enfatizado na fala do palestrante, a inclusão não é opcional: deve ser cumprida, respeitada e garantida, mesmo que, para isso, seja necessário romper com resistências institucionais e culturais ainda presentes nas escolas.

De acordo com Veiga Neto e Lopes (2011) parte do imaginário social sobre a exclusão baseia-se na suposição de que a ocupação dos espaços sociais deveria ocorrer de forma equitativa entre todos os indivíduos. A não realização dessa distribuição igualitária é frequentemente atribuída à ação de determinados grupos que, movidos por interesses próprios, teriam manipulado de maneira ilegítima os mecanismos sociais de alocação de recursos e posições, promovendo uma distribuição anômala e excludente. Nessa perspectiva, a inclusão passa a ser concebida como um processo de reparação de uma ordem social natural presumivelmente corrompida, podendo ser vista como uma tentativa de restaurar um estado original que seria inerente à própria condição humana.

A inclusão, portanto, não se limita à presença física do aluno, mas envolve a criação de condições pedagógicas, atitudinais e institucionais que reconheçam e respeitem as diferenças, garantindo a participação efetiva de todos. Como aponta Mantoan (2003), é por meio da valorização da diversidade e da reconstrução das práticas escolares que a inclusão se realiza como política pública e como compromisso ético com a equidade. Se isso não se materializa no

ambiente escolar, a exclusão acaba se tornando um fato que constrói estruturas que colocam as pessoas com deficiência em lugares à margem da sociedade, como pode ser visto na fala de uma das palestrantes:

A exclusão é o fato de, às vezes, eu achar que não posso fazer algumas coisas porque as pessoas como eu não estão fazendo... Isso constrói uma estrutura que diz que as pessoas com deficiência são problemáticas, que são faltantes, são menos importantes, menos capazes, menos digna de direitos. Isso nos coloca em um lugar segregado que nos faz estar sempre à margem, nos sentindo excluídos, distantes, porque estes espaços não foram feitos pensados para a gente, não foram pensados para uma diversidade de pessoas, de corpos, de humanidade (Palestrante 2).

A percepção de que "não posso fazer algumas coisas porque as pessoas como eu não estão fazendo" expõe o mecanismo de exclusão simbólica e material presente nas instituições escolares. Segundo Mantoan (2003), a inclusão exige não apenas a presença física do aluno com deficiência no espaço escolar, mas a transformação das práticas pedagógicas, curriculares e atitudinais, de modo que todos sejam reconhecidos em sua singularidade. Quando os espaços educacionais não contemplam a diversidade de corpos e formas de ser, o sujeito com deficiência é colocado em um lugar de "exceção", o que reforça a ideia de que ele é “menos capaz” ou “menos digno”, como aponta o trecho.

A fala também convoca à reflexão sobre a arquitetura dos espaços e das práticas educativas. Como afirma Sassaki (2010), a acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal é um direito e uma condição fundamental para que a inclusão se realize de forma plena. A ausência de espaços pensados para a diversidade reitera o pertencimento apenas de certos corpos e sujeitos, produzindo, assim, exclusão por omissão. A sensação de estar “sempre à margem” aponta para uma exclusão que é também subjetiva e afetiva. A escola, enquanto espaço de constituição do sujeito e de sociabilidade, tem o dever de romper com as estruturas que produzem o “outro” como inferior ou ausente. Para tanto, alguns palestrantes trouxeram a questão da convivência como uma ponte inicial para a inclusão:

No mundo todo existem pessoas diferentes, pobres, ricas, pretas, brancas, indígenas, com deficiências, idosas, pessoas que não gostam de barulho... E é importante que exista o direito pelas diferenças, um respeito. Esse respeito pelas diferenças a gente constrói com a convivência (Palestrante 1).

Torna-se interessante problematizar a questão da palavra “respeito” no trecho acima e não uma palavra que traga a noção de reconhecimento. Esse deslocamento é relevante, pois a representatividade tende a remeter a uma lógica institucional e de visibilidade, enquanto o respeito pode se inscrever em uma lógica das práticas cotidianas de convivência. Neste caso,

usar o conceito de respeito se configura não em um direito fixo, mas de um efeito de práticas de subjetividade que podem incluir a liberdade e a convivência, de forma a deslocar de uma esfera de legitimação institucional para uma esfera de práticas relacionais e de relações do cotidiano.

Embora as abordagens teóricas e formativas sejam importantes na formação docente e na conscientização dos estudantes, é a convivência cotidiana entre alunos com e sem deficiência que constitui o ponto de partida mais significativo para uma inclusão efetiva no ambiente escolar. A vivência compartilhada, quando bem mediada, favorece a construção de uma cultura de respeito à diversidade e promove a quebra de barreiras atitudinais que frequentemente dificultam a plena participação desses estudantes.

No Brasil, o processo de inclusão escolar tem passado por avanços significativos ao longo das últimas décadas, respaldado por marcos legais e diretrizes curriculares, como pode ser visto anteriormente. No entanto, ainda persistem práticas que resultam em uma inclusão parcial. Um exemplo disso é a organização de salas em que o aluno com deficiência permanece isolado, acompanhado exclusivamente por um profissional de apoio, enquanto os demais estudantes interagem com o professor regente. Essa configuração, embora possa garantir certo nível de suporte individualizado, compromete um dos princípios fundamentais da inclusão: a convivência. A separação reforça a ideia de diferença como inadequação e impede que a aprendizagem mútua se realize.

A participação ativa do aluno com deficiência nas diversas dimensões da vida escolar nas aulas, nas brincadeiras, nas atividades físicas e nos momentos de socialização, deve ser assegurada por meio de estratégias pedagógicas que envolvam adaptações curriculares e acessibilidade atitudinal. É nesse contexto que se destaca o papel do currículo oculto, entendido como aquele conjunto de saberes, valores e comportamentos que se transmite de forma não explícita, no cotidiano escolar (Apple, 2013). O currículo oculto pode se manifestar em práticas simbólicas e rotineiras, como a disposição hierárquica entre professor em pé e alunos sentados, mas também pode se expressar de uma maneira positiva, especialmente quando a inclusão é incorporada de forma natural à dinâmica da sala de aula.

Quando professores adotam posturas inclusivas, promovendo a participação equitativa de todos os estudantes, essa prática torna-se um exemplo para os demais. A inclusão, assim, deixa de ser um ato pontual e passa a integrar a cultura escolar, transformando-se em um valor internalizado por toda a comunidade educativa, como pode ser visto na fala do palestrante 1:

O aluno com deficiência participar das brincadeiras, o aluno com deficiência participar na aula levantando a mão e dando sua opinião, o aluno com deficiência ir brincar no parquinho, o aluno com deficiência jogar bola, jogar vôlei, claro, tudo com as suas devidas adaptações, mas isso é o que a gente chama de currículo oculto. O currículo oculto é o que a gente aprende no dia a dia. Quer saber de uma coisa do currículo oculto que muitos não percebem? É o professor estar em pé e os alunos sentados. Além das coisas negativas, também existem coisas positivas no currículo oculto. Uma das coisas positivas é a inclusão efetiva, porque tu aprende com o exemplo. Se o professor inclui o aluno, e aquilo se torna algo natural para aquele aluno e para o professor, aquela convivência vai se tornar natural para todo mundo (Palestrante 1).

Nesse cenário, é importante lembrar que o palestrante 1 foi professor de escolas estaduais durante anos, e, por isso, é familiarizado com o conceito de currículo oculto. Tal conceito se refere ao conjunto de aprendizagens não intencionais, mas profundamente enraizadas nas rotinas, relações e símbolos presentes na vida escolar. Para Apple (2013), o currículo oculto funciona como um instrumento de reprodução social por transmitir valores, normas e expectativas sobre comportamentos, papéis sociais e hierarquias que não estão explicitamente descritos nos documentos curriculares, mas que são constantemente reforçados por meio das práticas escolares. Ainda de acordo com o autor, um poder diferencial é observado no âmago das questões de currículo e de ensino.

De acordo com a palestrante 2, a experiência de ter uma deficiência deve ser compreendida fundamentalmente como uma construção social, que não se limita às características biológicas ou funcionais do corpo, mas que emerge das interações entre esse corpo e um ambiente estruturado segundo normas que privilegiam determinados padrões corporais. A deficiência não reside apenas no corpo individual, mas é gerada pelas barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais impostas por uma sociedade que foi projetada para atender exclusivamente aos corpos tidos como "normais". Assim, quando uma pessoa com deficiência acessa um espaço e se depara com a ausência de recursos de acessibilidade (como rampas, piso tátil ou profissionais que dominem a Língua Brasileira de Sinais) essa lacuna evidencia que o ambiente não foi concebido para incluir corpos diversos.

Essa vivência cotidiana de inadequação, como destaca Sassaki (2005), revela que a deficiência é, antes de tudo, um produto da exclusão sistemática e da negação de direitos básicos. Ao não serem contempladas nas estruturas físicas, nos serviços e na representação social, as pessoas com deficiência enfrentam uma forma de opressão que é tanto material quanto simbólica. Tal exclusão pode ser pensada a partir de uma certa invisibilidade das pessoas consideradas desviantes, pois essas pessoas são constantemente deixadas à margem das decisões e das políticas públicas.

A reflexão foucaultiana sobre os processos de constituição da subjetividade evidencia que os conceitos de normalidade e anormalidade não são categorias naturais, universais ou atemporais, mas produções históricas vinculadas a regimes específicos de saber e poder. A normalidade não designa apenas um estado descritivo, mas constitui um parâmetro regulador que estabelece padrões de conduta, de saúde e de desempenho, servindo como critério para avaliar, corrigir e governar as condutas dos sujeitos (Foucault, 2018). A normalização, enquanto tecnologia de poder, funciona como um mecanismo de produção de corpos dóceis e úteis, inseridos em instituições, e, neste caso específico, com a escola.

Em contrapartida, a anormalidade surge como uma categoria oposta, isto é, como tudo aquilo que se desvia, ameaça ou excede os limites previamente definidos pela norma. Foucault (2018) demonstra como figuras como o “monstro humano”, o “indivíduo incorrigível” e o “masturbador infantil” foram construídas historicamente para justificar intervenções médicas, jurídicas e pedagógicas, legitimando práticas de exclusão, vigilância e correção. Assim, a anormalidade não é uma característica intrínseca do indivíduo, mas um efeito discursivo produzido pelas relações entre saberes e instituições.

O par normal/anormal, portanto, deve ser compreendido como parte de um dispositivo de normalização que atravessa tanto o plano individual quanto populacional. No nível dos corpos, a disciplina promove a conformidade aos padrões instituídos; no nível da população, o biopoder opera por meio da estatística, da epidemiologia e da gestão da saúde coletiva, definindo limites entre o que é considerado aceitável e o que deve ser medicalizado, controlado ou excluído da sociedade.

A experiência da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea continua marcada por múltiplas barreiras, muitas das quais vão além dos obstáculos físicos. A dificuldade de acesso a espaços públicos como praias, centros comerciais e ambientes culturais, trazidos nas falas de alguns palestrantes, evidencia que a inclusão ainda está longe de ser uma realidade plena. Essa exclusão cotidiana interpela a educação e a sociedade a refletirem sobre os mecanismos, explícitos e sutis, que sustentam a segregação de pessoas com deficiência. Portanto, a deficiência, longe de ser apenas uma condição individual, deve ser entendida como uma experiência socialmente mediada, marcada pela negação do pertencimento pleno e pela ausência de representatividade.

5.1.4 Representatividade e visibilidade

Segundo a ONU³ e a OMS⁴ em cada sete pessoas no mundo, uma é deficiente. Agora vem a pergunta que eu vou fazer para vocês... Por que vocês acham que lembram de só uma pessoa com deficiência em todo o colégio? Por que é difícil se lembrar de pessoas com deficiência nos espaços? Por que é difícil lembrar de pessoas com deficiência em lugares de representatividade? (Palestrante 1).

Ao discorrer sobre a falta da presença de pessoas com deficiência na escola, o palestrante 1 acaba trazendo o conceito de representatividade. A palestrante 2 também traz o conceito de representatividade, mas para discorrer sobre a questão de as pessoas com deficiência não serem vistas em lugares de destaque e serem invisibilizadas na mídia:

Eu acho que a pessoa com deficiência não é bem retratada na mídia, a gente não aparece nos filmes, não aparece na novela, quando aparece é de jeitos questionáveis... Não tem pessoa com deficiência sendo modelo, nos anúncios, nas lojas, nos sites que a gente entra não tem fotos de pessoa com deficiência... Existe essa lacuna e quando a gente encontra uma pessoa com deficiência podem surgir sentimentos de surpresa, dúvida, curiosidade porque a gente não está acostumado a ver a pessoa com deficiência sendo representada, falta representatividade para as pessoas com deficiência (Palestrante 2).

Conforme foi se constituindo o eixo temático acerca da representatividade, percebeu-se que existem dois conceitos que podem ser abordados neste eixo: a representatividade e a visibilidade. Apesar de os conceitos terem sido confundidos nas falas dos palestrantes, existem diferenças marcantes entre eles. Pode-se analisar que o palestrante 1 traz como representatividade o que se assemelha mais ao conceito formulado por Sarmiento e Torres (2023) e o que a palestrante 2 traz como representatividade uma perspectiva que pode ser entendida como visibilidade de acordo com Sanz e Palatucci (2024).

De acordo com Sarmiento e Torres (2023) a representatividade, entendida à luz da teoria do reconhecimento e da valorização social, deve ser concebida como instrumento de enfrentamento ao desrespeito moral e às formas históricas de exclusão. No entanto, para que essa representatividade não seja capturada por discursos simbólicos vazios, é imprescindível que ela esteja articulada a um sistema socioeconômico que combata a reprodução de estereótipos, práticas assistencialistas e estruturas hierárquicas que historicamente subalternizaram essas vidas. A representatividade trata-se de intervir nas bases estruturais que produzem e perpetuam as desigualdades. Quando apropriada pelas lógicas do capital e do ultraconservadorismo, a representatividade corre o risco de ser instrumentalizada, convertendo

³ Organização das Nações Unidas.

⁴ Organização Mundial da Saúde.

a precariedade vivida pelas pessoas com deficiência em espetáculo e esvaziando seu potencial crítico. Nesse cenário, o que se observa é a naturalização do silêncio social frente à dominação, reforçando a invisibilidade desses sujeitos.

Quando se observa essa dinâmica de afastamento sistemático, torna-se evidente o caráter segregador das estruturas sociais. A sociedade ainda reage à presença da pessoa com deficiência de maneira marcada pela estranheza, pela condescendência ou pela invisibilização, e isso são reações que refletem a normatividade capacitista que estrutura o convívio social (Gesser, Melo, Block, 2020). Isso pode ser visto na fala abaixo:

Estamos cercados por uma mídia que nos coloca neste lugar de extraordinário. Isso cria um distanciamento, faz com que uma pessoa com deficiência deixe de ser uma pessoa como eu, como você, e passe a ser algo diferente, algo fora do comum (Palestrante 2).

De acordo com a palestrante 2, a escassez de visibilidade nos meios de comunicação e nas produções audiovisuais, a baixa presença de profissionais com deficiência em diversas áreas do mercado de trabalho e a quase inexistência de pessoas com deficiência em espaços de poder político e institucional demonstram que não se trata apenas de um problema de infraestrutura, mas de uma construção histórica e cultural que inferioriza e marginaliza corpos que fogem à norma. Essa realidade sugere que a deficiência não é apenas uma condição individual, mas um marcador social de diferença, que é constantemente reforçado pela ausência de visibilidade e de participação efetiva nos espaços sociais e simbólicos.

Para aprofundar o conceito de visibilidade, será utilizado a construção do conceito elaborado por Sanz e Palatuci (2024) que se baseiam em um viés foucaultiano. As autoras entendem que o conceito deve ser compreendido de uma forma que transcenda o aspecto literal, investigando a alteridade dos sentidos que possui na contemporaneidade:

Trata-se de compreender como a visibilidade se tornou, especialmente hoje, categoria em disputa, que se vincula à luta indignada de grupos minoritários, sem deixar de aparecer atrelada às novas maneiras de governo de conduta, formas de incorporar os indivíduos a sistemas de dominação e em processos de sujeição inerentes ao tipo contemporâneo de produção de subjetividade. Essa ambiguidade, disjunção bastante característica da atualidade, nos exige pensar a visibilidade no âmbito de relações amplas entre poder e saber, resultado da articulação de dispositivos variados e heterogêneos, materialidades e imaterialidades que configuram as condições de possibilidade até para as normas morais e os arcabouços normativos (Sanz; Palatucci, 2024, p. 268).

Ainda de acordo com Sanz e Palatucci (2024), a visibilidade trata-se de refletir sobre relações de força que não operam por exclusão direta, mas que constituem os diagramas pelos quais determinados fenômenos passam a ser reconhecidos, percebidos e legitimados. Tais

relações configuram as condições de possibilidade para que certos corpos e subjetividades adquiram visibilidade e valor social, e que determinadas imagens sejam percebidas, interpretadas ou mesmo produzidas. Ainda de acordo com as autoras, essa dinâmica remete ao pensamento foucaultiano acerca de um “regime de visibilidade”, que se traduz em uma configuração histórica específica que torna possível a emergência de certos objetos sob o olhar do saber e do poder, expondo-os à evidência, à representação ou à vigilância. Ao mesmo tempo, esse regime opera pela obliteração de outras formas de percepção e atenção, relegando ao esquecimento ou à desvalorização social aquilo que permanece fora de seus marcos de inteligibilidade.

Corroborando com essa linha de pensamento, Apple (2013) aponta que existe uma decisão de quais os conhecimentos que são dignos de serem transmitidos às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de alguns grupos mal são abordadas. Tal situação acaba por demonstrar quem realmente detém o poder na sociedade, assim como se pode pensar em quem possui uma maior visibilidade dentro dessa perspectiva. Pensando por essa perspectiva de uma visibilidade/invisibilidade dos sujeitos é necessário questionar essa ausência na escola, na vida pública e como isso reverbera no contexto social e econômico.

Identifica-se essa diferenciação entre visibilidade e representatividade que, por vezes, se perde nas falas das pessoas entendem as duas como sinônimos. Torna-se importante esclarecer que a visibilidade se refere à capacidade de determinados sujeitos, grupos ou identidades emergirem no espaço público, sendo percebidos, nomeados ou expostos em discursos, imagens e práticas sociais. Essa exposição, no entanto, não implica, necessariamente, uma modificação nas estruturas de poder ou na redistribuição de recursos simbólicos e materiais. A representatividade, por sua vez, carrega uma implicação política mais densa. Ela pressupõe não apenas o aparecimento no espaço público, mas a presença ativa e legitimada de sujeitos nos processos de tomada de decisão, produção de discurso e formulação de políticas. Representar, nesse sentido, não é simplesmente dar visibilidade, mas permitir que grupos historicamente marginalizados ocupem posições de poder, falem em nome próprio e influenciem os modos de organização social.

Como apontam Paiva, Silveira e Oliveira (2020), grupos sociais historicamente situados em posições de desvantagem estrutural (como mulheres, populações étnico-raciais, pessoas com deficiência, entre outras intersecções) permanecem sub-representados nas democracias contemporâneas. As barreiras sociais que limitam sua plena participação na vida social também

se refletem na esfera política, manifestando-se na escassa presença desses sujeitos nos espaços de deliberação e decisão. Tal ausência gera desigualdade política e contribui para sua exclusão das discussões que impactam diretamente nas suas existências. De acordo com os autores, no caso específico do movimento das pessoas com deficiência, é importante destacar que a luta política é atravessada por uma pluralidade de experiências corporais e formas de vivenciar a deficiência.

A simples presença simbólica ou numérica em espaços institucionais não é suficiente para garantir uma representatividade substantiva, sobretudo diante da persistência do capacitismo, que pode ser entendido como um sistema de opressão que hierarquiza os corpos e subjetividades com base em normas de funcionalidade (Diniz, 2007). Essa lógica produz gradações de exclusão mesmo entre pessoas com deficiência, tornando alguns corpos ainda mais estigmatizados e invisibilizados que outros.

5.1.5 Corpo

O eixo temático do corpo foi considerado pertinente, pois todos os palestrantes em algum momento de suas falas trazem a questão do corpo como uma parte significativa da experiência de ter uma deficiência. De acordo com Paiva, Silveira e Oliveira (2020) quando uma pessoa com deficiência transita por espaços públicos e encontra obstáculos (sejam eles físicos, comunicacionais ou atitudinais), seu corpo evidencia as contradições existentes na falta de acessibilidade desses ambientes e das interações sociais. Dessa forma, esse corpo não apenas revela essas falhas, mas assume um papel de contestação, tornando-se expressão de relações que são, na sua essência, políticas.

Eu tenho uma coisa no meu corpo faltando que faz eu não me encaixar neste padrão de corpo esperado. Assim como as pessoas que não andam, não ouvem, ou tem outros tipos de deficiência estão longe desse ideal esperado de pessoa com todas as partes do corpo, algo que a sociedade espera. Nós somos vistos como as pessoas diferentes, as pessoas para quem falta algo, as pessoas que precisam ser curadas para poder chegar a esse ideal de corpo, essa experiência do corpo perfeito enxergando, andando, sem nenhuma questão cognitiva... Ter deficiência tem a ver com o meu corpo, mas também tem a ver com como os ambientes e as pessoas reagem a essa falta que está no meu corpo (Palestrante 2).

De acordo com Foucault (2018), o surgimento da ideia de “normalidade” no século XIX acompanhou o desenvolvimento da estatística e da medicina moderna, criando um regime de saber-poder em que a deficiência pode ter passado a ser vista como um desvio a ser corrigido,

e isto pode ter sido incorporado a um modo de pensar coletivo dos indivíduos. O corpo passa a ser um objeto de intervenção, de controle, de poder. O poder moderno não se limita à repressão, mas sim, regula e normaliza os corpos e mentes dos indivíduos, criando padrões e categorizando-os como normais ou anormais, como produtivos ou não, como capazes ou não.

A questão da capacidade dos corpos e de uma visão do potencial que os corpos podem atingir é fruto de um pensamento capitalista contemporâneo no qual a vida pode ser capitalizada, e os corpos podem ser entendidos como um capital humano (Lazzaratto, 2011). Os corpos passam a ser vistos como uma fonte de investimento, de produção, e passam a impressão de uma certa liberdade, mas que, de certa forma, acaba sendo uma forma de controle. A contemporaneidade acaba responsabilizando os indivíduos pelos êxitos dos seus sucessos ou pela culpabilização de seus fracassos dentro de uma estrutura que não os favorece.

Neste caso, a ideia de liberdade parece estar condicionada a certas escolhas alinhadas com alguns critérios definidos pela biomedicina atual. A partir da noção de responsabilidade individual, estratégias biopolíticas de controle orientam os indivíduos a adotarem comportamentos considerados adequados para permanecer dentro dos padrões tidos como normais. Aqueles que não conseguem se encaixar nesses moldes acabam sendo responsabilizados e culpabilizados por isso, sendo considerados desviantes, e, por vezes, não tão produtivos, baseando-se em uma ideia de produtividade inalcançável.

A experiência da deficiência tem a ver com o meu corpo, com a sociedade onde eu vivo, que dita que enxergar é o padrão, enxergar é o normal, todas as pessoas enxergam, é o esperado é que todos enxerguem e quando a pessoa não enxerga, ela está fora do normal, ela tem um problema. Algumas pessoas acham que a pessoa está doente. Algo falta para mim porque eu não estou neste normal de enxergar (Palestrante 2).

No trecho citado, a palestrante descreve como a experiência da deficiência visual é moldada por um padrão social que naturaliza o "enxergar" como norma. A visão é tratada como condição universal e esperada, e sua ausência é significada como um "problema" ou até como uma "doença". Esse processo corresponde ao que Foucault (2018) chama de normalização, que atua ao definir o que é saudável, aceitável ou desejável, e, portanto, o que é desvio, patologia ou deficiência. Isso também pode ser encontrado no discurso médico acerca dos corpos, que patologiza e tenta encaixar/corrigir os corpos que são considerados desviantes.

A normalização está intrinsecamente ligada ao conceito de biopoder, descrito por Foucault (1999), como o poder exercido sobre a vida por meio da regulação dos corpos e da gestão das populações. A deficiência visual, nesse caso, é uma das formas pelas quais o

biopoder atua, estabelecendo critérios sobre o que é saudável, produtivo e aceitável. A fala da participante deixa claro que há uma expectativa social de que todos enxerguem, quase como uma imposição do padrão visual como universal, o que, conforme aponta Diniz (2007), é uma das formas pelas quais o capacitismo se manifesta.

Pode-se pensar que a noção de normalidade funciona como um mecanismo que define quem se encaixa em certos padrões corporais, mentais e comportamentais, e, desta mesma forma também, quem é colocado fora desses padrões. Nesse sentido, a deficiência é socialmente construída como uma anormalidade, não apenas pela presença de uma diferença corporal ou cognitiva, mas pelo modo como a sociedade organiza seus espaços, relações e expectativas em torno de uma norma ideal, de um corpo ideal, de uma produtividade ideal, quiçá um indivíduo ideal.

De acordo com a palestrante 2, a experiência de ter uma deficiência pode ser compreendida, sobretudo, como uma vivência social, que emerge da interação entre um corpo com deficiência e um ambiente historicamente estruturado para atender aos padrões de um corpo considerado "perfeito" ou normativo. A deficiência não se reduz a uma condição individual ou médica, mas é produzida e reproduzida nas relações sociais e nos contextos materiais em que o sujeito está inserido.

Acho que a deficiência tem a ver com a interação desta minha falta com uma sociedade que entende que existe um padrão de corpo que é uma pessoa sem deficiência. Com o fato de existir este padrão que diz que estas pessoas sem deficiência são o padrão esperado, acaba que a minha experiência com a deficiência é uma experiência de exclusão (Palestrante 2).

A palestrante 2 revela como o corpo é vivido a partir da exclusão de um padrão, podendo ser subjetivado como incompleto ou desviante. O sujeito é, assim, constituído a partir de saberes como a biomedicina, reabilitação e estatística e de práticas sociais que o identificam, classificam e o tratam como "anormal". Isso influencia nos modos de subjetivação dos indivíduos que se constituem na relação deles com eles mesmo, bem como na relação deles com as relações com o outro e com a relação na construção da subjetivação de um modo de pensar da sociedade.

Vamos entender que eu sou cego e vou precisar da ajuda de alguém na sala de aula enquanto estiver estudando para que essa pessoa me dite o que está sendo escrito no quadro para eu escrever no meu caderno. A deficiência envolve a experiência da pessoa no mundo através do seu corpo. Todo mundo em algum momento vai ter a experiência da deficiência no corpo, todo mundo vai sentir isso na pele ou já sentiu (Palestrante 1).

Depois desta fala acima, o palestrante seguiu dando o exemplo da pesquisadora principal estar temporariamente com a perna engessada, passando por uma experiência da deficiência temporária, mas como isso é diferente de uma pessoa que possua uma deficiência tida como permanente e como tal situação atravessa de formas diferentes tanto as experiências quanto o corpo. De acordo com Foucault (2018), as sociedades modernas operam por meio de práticas de normalização, nas quais se estabelece um padrão como referência para classificar, hierarquizar e corrigir os corpos e o corpo que foge à norma é frequentemente submetido a intervenções disciplinares.

No relato da palestrante 2, que afirma que “algo falta para mim porque eu não estou neste normal de enxergar”, o enunciado revela a internalização de um padrão social que estabelece o corpo que enxerga como a norma, e o corpo cego como carente, desviante ou incompleto. A deficiência, portanto, não é apresentada apenas como uma condição física, mas como uma experiência construída social e discursivamente que possui um certo poder de legitimação das palavras vistas como “verdades”, ou como “normais”, sem sequer questionar-se o porquê destas significações.

No caso das pessoas com deficiência, os corpos possuem uma multiplicidade de experiências da deficiência e variações corporais. De acordo com Paiva, Silveira e Oliveira (2020) o capitalismo e a sua estrutura capacitista hierarquiza os corpos de todas as pessoas, e, no caso das pessoas com deficiência, alguns corpos acabam sendo culturalmente mais indesejáveis que outros, dando o exemplo das pessoas com deficiência intelectual serem corpos mais vulnerabilizados do que outros.

Ainda de acordo com as autoras, a hierarquização dos corpos dá-se por conta da estrutura capitalista que se baseia em uma valoração das pessoas de acordo com seu potencial produtivo. No caso das pessoas com deficiência, as que podem ser incorporadas como “aptas ao trabalho” se tornariam dignas e independentes, já aquelas pessoas que não cumprem esses requisitos “não são reconhecidas como sujeitos de direitos, bem como não fazem parte da engrenagem social, pois elas quebram a estrutura (Paiva, Silveira, Oliveira; 2020, p. 105)”.

Para além da questão da produtividade, padrões estéticos e de comportamento são cobrados dos indivíduos conforme valores culturais, que, por vezes, normalizam um “corpo perfeito e em ordem”, exigindo que as pessoas com deficiência busquem corresponder às expectativas, tentando serem aceitas pela sociedade (Soares; Assis, 2011). Percebe-se que são

diversas camadas que atravessam o corpo das pessoas com deficiência e diversas estruturas que ainda precisam ser quebradas e repensadas.

Tentando elaborar diferentes maneiras de se compreender os corpos, Ramminger (2008), ao analisar as perspectivas de Canguilhem e Foucault acerca da normalidade, propõe uma abordagem que valoriza a “normatividade vital”, entendida como uma capacidade dos indivíduos e coletividades de criar suas próprias normas, ao invés de impor padrões universais de normalidade. Essa visão implica em reconhecer a diversidade das experiências de saúde e doença e promover práticas de cuidado que respeitem as singularidades dos sujeitos. É importante pensar que existem formas alternativas de pensar sobre a multiplicidade dos corpos e sobre as diferentes formas de se estar no mundo sem tentar encaixar todas as pessoas em um padrão normativo.

Um corpo com deficiência é só um corpo diferente do que um corpo sem deficiência que vai ser diferente de outro corpo sem deficiência e por aí vai... Pensando estritamente no corpo, a experiência é um fenômeno totalmente natural e esperado no ser humano (Palestrante 2).

A questão de repensar na pluralidade dos corpos, envolve entender a multiplicidade de experiências, de contextos sócio/culturais, de constituições de subjetividades, de micro relações que atravessam os corpos, de verdades impostas, dentre tantas outras situações que possam ser possíveis serem imaginadas que o corpo carrega. Isso acarreta diferentes percepções sobre si próprio e o outro. Percepções sobre práticas que os constituem, sobre produções e reproduções de linguagens, de sentimentos, de pertencimento e de construção de subjetividades individuais e coletivas.

5.1.6 Nós x Eles

Tal eixo temático surgiu tanto nos enunciados dos palestrantes, quanto nos enunciados dos alunos. Cada qual com a sua perspectiva, mas ambos trazendo a ideia de uma certa barreira, um certo binarismo, uma certa questão de pertencimento ou até mesmo de identidade de pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.

A gente não quer que vocês se sintam assustados, com medo, impressionados. A gente quer que vocês parem para pensar, um pouquinho que seja, quais são os mecanismos que fazem a gente ter essas experiências. O que faz com que nesta sociedade, eu que sou uma pessoa com deficiência, sou menos capaz de fazer faculdade do que vocês que não tem deficiência. O que a gente, o que vocês, o que nós podemos fazer para mudar este pensamento na gente mesmo, e a partir disso, mudar as pessoas ao nosso redor, os ambientes ao nosso redor (Palestrante 2).

Nesta situação citada acima, é nítida a separação criada no discurso entre as pessoas com deficiência (a gente), e as pessoas sem deficiência (vocês), e a junção dos dois (nós). Dentro dessa perspectiva, como será que as pessoas se subjetivam dentro desse binarismo que pode vir a ser pensado como “normal” e “desviante”? Existe um binarismo presente na sociedade que tende a categorizar os seres humanos em um lado e outro, como se não pudesse existir uma fissura, algo que não necessariamente necessite ser uma coisa ou outra e que possa existir nesse meio.

Abaixo, essa separação foi trazida de forma inconsciente na fala de um outro palestrante, mas que percebeu e trouxe luz à tal prática discursiva.

As pessoas com deficiência precisam conviver com as outras pessoas... Outras pessoas, como se fossem outras pessoas, olha o que eu falei... A gente acaba se perdendo no discurso, olha só. As pessoas precisam conviver entre si, tenham deficiência ou não. Só a convivência quebra essa distância, fecha esse abismo (Palestrante 1).

Neste trecho há uma ideia de universalidade “as pessoas” que precisa ser explorada. “As pessoas” dentro desta perspectiva entra como um conceito universal, como algo não identitário, como algo comum no qual as identidades se diluíssem. Parece ser um lugar de convergência, de produção de um mundo comum, não necessariamente identitário. No caso, “as pessoas” poderia ser entendido como um ponto de encontro, de produção de um mundo comum não centrado na lógica identitária, até pode-se tentar elaborar como um lugar de desconstrução, para que algo novo possa ser construído.

Ainda sobre o trecho acima, o termo “abismo” utilizado pode ser um ponto de partida para debater sobre como pode ser denominado esse “não lugar” de identidade, esse pertencimento ou não pertencimento. Pensando a partir de uma genealogia do controle (Foucault, 2018) e as descontinuidades presentes nos acidentes e nas relações de poder, esse lugar indefinido de pertencimentos, de subjetividades pode ser também um lugar no qual possa ser debatido de onde surge tal paradoxo. Como surge essa distinção entre normalidade e anormalidade? Esse poder está inserido de uma forma sutil e capilar em todas as relações sociais, e em todas as instituições, inclusive no ambiente escolar.

Aqui, cabe trazer o conceito de experiência para pensar sobre esse processo de subjetivação dos indivíduos. De acordo com Pich (2021), é possível pensar na experiência concebida como uma transformação de si. A relação com a verdade, (trazida no artigo citado pelo dispositivo da sexualidade) mediada pelo prazer e não pela sua negação, desloca a compreensão tradicional do vínculo entre sujeito e verdade, que deixa de se fundamentar na

lógica da descoberta representacional para assumir a forma de uma implicação recíproca. A prática de si evidencia que a verdade está em constante devir, constituindo-se em um exercício contínuo de produção de si, no qual a experiência aparece como o surgimento de um outro de si mesmo.

As experiências dos indivíduos são diversas e atravessam tanto os seus corpos, quanto os corpos e as relações ao seu redor. A noção de que a experiência é uma prática de transformação contínua do sujeito permite pensar a deficiência não como uma identidade fixa ou uma falta, mas como uma condição que produz modos singulares de estar no mundo. Pessoas com deficiência, ao viverem experiências atravessadas por barreiras sociais, corporais e simbólicas, reconfiguram continuamente suas formas de subjetivação, produzindo outros modos de existência, saber e verdade sobre si.

Pode-se pensar que isso influencia na percepção de “se estar” no mundo, de pertencer ao mundo. Situação que pode ser mais intensa para as pessoas com deficiência que possuem mais barreiras em diversas camadas da estrutura da nossa sociedade. Isso pode influenciar em diferentes modos de experiências do mundo, do corpo, da identidade e da subjetivação.

A deficiência emerge como uma categoria produzida pela norma. Não se trata apenas de uma condição física, sensorial ou cognitiva, mas de um processo de subjetivação no qual certos corpos e comportamentos são marcados como desviantes, anormais ou não produtivos dentro de uma lógica biopolítica.

De acordo com a palestrante 2, a distância social que separa pessoas com deficiência das demais é reveladora de um conjunto de mecanismos de exclusão historicamente construídos. Ela relembra a escassa presença de pessoas com deficiência nas produções audiovisuais, nos espaços profissionais e, sobretudo, em posições de poder. Refletindo sobre essas ausências, ela acredita que isso reverbera em um processo contínuo de segregação, sustentado por práticas sociais e culturais que marginalizam e invisibilizam as pessoas com deficiência e tal dinâmica gera uma série de reações sociais que reforçam estigmas e aprofundam desigualdades, conformando uma realidade marcada pela exclusão e pela negação do direito à plena participação social.

Como visto no eixo temático anterior, a palestrante 2 traz a questão da representatividade (ou a falta dela) como um dos geradores de um distanciamento de pessoas com e sem deficiência. De acordo com Paiva, Silveira e Oliveira (2020), enfrentar o contexto

das políticas integracionistas, nas quais pessoas com deficiência permanecem invisibilizadas, é uma medida fundamental no combate às múltiplas formas de violência e exclusão que incidem sobre esse grupo. Diante da permanência do capacitismo estrutural que permeia a sociedade contemporânea, essa é uma tarefa de elevada complexidade e que demanda transformações profundas no tecido social. No contexto democrático brasileiro, marcado por desigualdades estruturais de classe, gênero, raça e deficiência, a participação cidadã revela-se atravessada pela dialética inclusão/exclusão e condicionada pela legitimidade social dos sujeitos. Em geral, observa-se que aqueles que conseguem exercer essa participação de forma mais efetiva pertencem a um perfil socialmente privilegiado. Tal constatação evidencia que o ideal democrático de participação plena ainda não é realidade para todos.

Isso influencia na percepção e no julgamento da subjetividade do indivíduo, que pode acreditar que existe um ideal a ser alcançado, e aqueles que se encontram no ideal a ser alcançado, podem levar a acreditar que os outros são os outros, e que isso não influencia em nada na sua vida. Isso pode ser um dos motivos pelos quais o próximo eixo temático é persistente na fala dos palestrantes, bem como permeia diversos pensamentos dos indivíduos na contemporaneidade.

5.1.7 Capacitismo

O termo capacitismo não tem um único criador, pois foi desenvolvido dentro dos movimentos de direitos das pessoas com deficiência e nos estudos críticos da deficiência (*Disability Studies*) a partir das décadas de 1960 e 1970. No Brasil diversos autores estão produzindo trabalhos aprofundados e analisando os impactos do capacitismo em diferentes estruturas da sociedade (Di Marco, 2020; Gesser, Melo, Block, 2020).

Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõe o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como deficientes. O termo eficiência aqui percorre a partir da ideia do que se entende por ser eficiente (Di Marco, 2020, p. 11).

O trecho aponta que o capacitismo parte da “premissa da capacidade”, ou seja, de um ideal normativo de corpo e funcionamento que serve como uma régua para avaliar, classificar

e hierarquizar os sujeitos. Isso vai de encontro ao pensamento da biopolítica (Foucault, 2005) como uma maneira de definir, regular e hierarquizar corpos a partir de padrões de funcionalidade e normalidade, reproduzindo desigualdades e marginalizações. A referência à “eficiência” no trecho remete à racionalidade moderna centrada na produtividade e no desempenho, no caso, o biopoder que administra a vida e os corpos, regulando-os para garantir sua utilidade e rendimento dentro do sistema social. O corpo da pessoa com deficiência, por não corresponder aos padrões da métrica produtiva, é lido como “ineficiente”, “inadequado” e, portanto, como um corpo que deve ser corrigido, reabilitado ou, muitas vezes, silenciado. Isso o transforma num corpo dócil, ou seja, um corpo submetido a disciplinas que visam ajustá-lo à norma ou, na impossibilidade disso, excluí-lo simbolicamente.

Estudos têm mostrado que a deficiência, na intersecção com categorias como gênero, raça e classe, produz e potencializa processos de exclusão ou discriminação. Além disso, ela também tem sido apontada como um importante elemento na constituição da subjetividade, uma vez que o capacitismo atravessa e constitui todas as pessoas (Gesser, Melo, Block, 2020).

O capacitismo, entendido como o sistema de opressão que valoriza corpos tidos como “capazes” e inferioriza aqueles que se desviam desse ideal, está presente quando a palestrante 2 menciona que “algumas pessoas acham que a pessoa cega está doente”. De acordo com Paiva, Silveira e Oliveira (2020) existem discursos e práticas na sociedade que expressam a compreensão da deficiência muito mais como uma doença do que como uma expressão da diversidade humana. Tal situação ocorre pela estrutura da sociedade ter uma perspectiva hegemônica acerca do modelo médico, dificultando a sociedade de perceber a deficiência partindo de um pressuposto dos ambientes sociais acolherem as diversidades sociais.

A afirmação de que “algo falta” mostra como o discurso capacitista não apenas marginaliza o corpo deficiente, mas também atua como uma tecnologia de subjetivação (Foucault, 1999), moldando a maneira como os indivíduos se percebem. Nota-se que o capacitismo, dentro de uma perspectiva biopolítica, define o corpo deficiente não apenas como anômalo, mas como improdutivo e socialmente indesejado, reforçando sua exclusão.

Várias vezes eu estou andando na rua e as pessoas que nunca me viram me abordam para fazer perguntas do tipo: “você nasceu assim?” e a pessoa quer saber coisas muito íntimas... Por que isso acontece? A gente começa a desenrolar o fio e pensar no porquê a gente estranha ver as pessoas com deficiência nos lugares. Por que a gente tem esse estranhamento, ou até mesmo essa admiração de achar que a pessoa com deficiência está se superando para estar nos lugares? As pessoas acham que uma pessoa com deficiência seguir a sua rotina é uma superação. E não é, é só mais um dia normal na nossa vida (Palestrante 2).

A fala da palestrante acima traz a questão de as pessoas sem deficiência acreditarem que as pessoas com deficiência se superam por realizar atividades cotidianas, que elas são exemplos de superação e de admiração. Contudo, no fundo desse discurso, o indivíduo já se coloca em um lugar no qual considera que as pessoas com deficiência não têm tanta capacidade quanto uma pessoa sem deficiência. Isso é um preconceito tão internalizado no coletivo inconsciente, que a maioria das pessoas nem percebe esse tipo de pensamento.

No decorrer da análise das dos palestras, pode-se perceber modos de subjetivação diferentes, específicos de acordo com cada experiência de vida que cada um possui (como já debatido anteriormente). A palestrante 3 percebe a sua história de uma forma mais baseada na superação, tanto na sua superação quanto na do seu filho. Nas outras palestras ministradas, os outros dois palestrantes utilizaram a palavra capacitismo, enquanto a palestrante 3 não usou o termo, mas, na sua palestra, pode-se perceber algumas questões que abordam uma visão capacitista acerca de algumas situações que envolvem a superação de limites. A palavra superação carrega um significado paradoxal na sua relação com a deficiência.

Isso sem esquecer da questão dos direitos, de lembrar que a gente tem que lutar por acessibilidade para todo mundo. Isto tudo eu estou falando para a gente pensar em como começar a pensar em uma mudança de paradigma, como começar a mudar o que a gente pensa, sobre o que nos foi dito em toda a vida sobre as pessoas com deficiência. Como nós podemos começar a pensar que uma pessoa vivendo a vida dela não está sendo uma grande guerreira, ou um exemplo de superação, ela não está sendo uma heroína só por pegar um ônibus? (Palestrante 2).

Ao afirmar que “uma pessoa vivendo a vida dela não está sendo uma grande guerreira”, a palestrante rompe com o imaginário social que associa automaticamente a deficiência à ideia de superação, heroísmo ou sofrimento constante. Isso demonstra uma forma de como a sociedade pode enxergar a pessoa com deficiência não como um sujeito de direitos e um cotidiano necessário, mas como alguém sempre à margem da normalidade e, portanto, objeto de inspiração ou piedade. Ao mencionar a luta por “acessibilidade para todo mundo”, a palestrante desloca o foco do assistencialismo para o campo dos direitos sociais e civis. A acessibilidade, nesse sentido, deixa de ser um favor ou um gesto de boa vontade e passa a ser um direito fundamental, que permite o exercício pleno da cidadania.

De acordo com Paiva, Silveira e Oliveira (2020) o capacitismo é o elemento constituinte de todos os elementos que obstaculizam a participação desse grupo social, à medida que situa as pessoas com deficiência como hierarquicamente menos capazes e corrobora a manutenção de espaços que não acolhem a diversidade humana. Muitas são as barreiras encontradas, desde atitudes preconceituosas, ambientes inacessíveis, ausência de comunicação alternativa, entre

outras tantas para o simples viver de alguém com deficiência, que encara cotidianamente os olhares que, com base em um padrão ideal de sujeito, deslegitima a existência de corpos que dele se distanciam.

5.1.8 O que é deficiência

O conceito de deficiência permeou muitos momentos das palestras ministradas, alguns de forma direta, no qual o palestrante perguntava para a turma o que eles achavam que era deficiência, e em outros ele transbordava nas narrativas que iam ocorrendo no decorrer das palestras.

O palestrante 1 iniciou um diálogo sobre o conceito de deficiência com os estudantes a partir da pergunta: “O que vocês acham que é deficiência?”. Diante do silêncio inicial da turma, o palestrante procurou estimular a participação ao enfatizar que não havia respostas certas ou erradas. Para facilitar a reflexão, ele retomou um exemplo já mencionado pelos estudantes, questionando como os alunos sabiam que determinado estudante era uma pessoa com deficiência. Um dos alunos respondeu que esse colega necessitava da presença de uma professora auxiliar para o apoiar no processo de aprendizagem, identificando essa mediação como um indicativo de deficiência. A partir dessa resposta, o palestrante reconheceu a pertinência da observação, destacando que, no ambiente escolar, a presença de um professor auxiliar é, de fato, um dos elementos que pode sugerir a existência de uma deficiência.

Em seguida, o palestrante lançou novas questões para provocar a turma e ampliar a compreensão do grupo: “Uma pessoa cega é deficiente? Uma pessoa cadeirante é deficiente? Uma pessoa estrangeira é deficiente? Uma pessoa com TEA é deficiente? Uma senhora que anda de bengala é deficiente?”. As respostas dos estudantes foram variadas e demonstraram diferentes compreensões sobre o conceito de deficiência. Esse questionamento levou o grupo a buscar elementos em comum entre as diferentes situações. Um aluno destacou que todas essas pessoas possuem algum tipo de limitação, e a partir disso, o palestrante retomou a pergunta inicial: “O que é deficiência?”. Outra estudante contribuiu dizendo que a deficiência era entender que existem “pessoas com dificuldade”, outra aluna disse que achava que seriam pessoas que “precisam de auxílio de alguma forma”. O palestrante então retomou e articulou as contribuições afirmando que a deficiência pode ser compreendida como uma experiência composta por limitação, dificuldade e necessidade de apoio. Ele explicou que essa é a noção

contemporânea de deficiência: uma experiência vivida por sujeitos em determinados contextos sociais e não exclusivamente determinada por características físicas ou corporais. A deficiência seria uma experiência da deficiência.

Para ilustrar essa concepção, o palestrante utilizou sua própria condição de pessoa cega, destacando que sua deficiência está ligada à experiência de não enxergar em um mundo construído para pessoas videntes. No entanto, provocou os alunos com a seguinte hipótese: e se uma cirurgia futurista o fizesse voltar a enxergar? Ele deixaria de ser uma pessoa com deficiência? Diante das dificuldades conceituais e os silêncios que permeavam o debate, o palestrante esclareceu que hoje, os estudos e práticas mais atuais não definem a deficiência apenas como um atributo do corpo. A deficiência, segundo essa abordagem, é vivida em relação ao mundo e às barreiras sociais, culturais e arquitetônicas que o compõem.

Para reforçar esse conceito, o palestrante retomou os exemplos da senhora idosa e do homem jovem, ambos usando bengalas. Embora fisicamente semelhantes, suas experiências podem ser muito diferentes, pois a deficiência não está apenas no corpo, mas na interação desse corpo com o ambiente. Assim, ele concluiu que a deficiência deve ser compreendida como uma experiência de viver o mundo com determinadas condições corporais em contextos específicos. Enfatizou ainda que, em algum momento da vida, todos passarão por experiências que se aproximam da deficiência, mas que isso não deve ser confundido com uma condição permanente. Ressaltou que cada deficiência é única, assim como cada experiência também é singular.

No exemplo citado acima, nota-se que os estudantes não conseguiram (ou não quiseram) dar respostas muito elaboradas acerca do conceito da deficiência. Tanto que, o silêncio quebrado com a pergunta só se desfez quando o palestrante começou a trazer exemplos que os fizessem pensar de forma mais prática, mais direta. O silêncio já começava a fazer parte como um significante da pesquisa.

Em um outro ambiente que eu frequento tinha uma pessoa falando sobre nós conhecermos a realidade de outras pessoas, de conhecer a realidade das minorias, conhecer a realidade de pessoas pretas, das pessoas com deficiência... E ela falou sobre como é importante a gente abrir um espaço para o desconforto de não saber as coisas. E isso é uma coisa que acontece muito, é esse convite que eu trago para vocês hoje. O espaço do não saber. Para vocês pensarem que talvez o que vocês pensem sobre deficiência não esteja certo, ou que eu não sei nada sobre deficiência e que eu preciso construir esse conhecimento e desconstruir o conhecimento que a sociedade colocou na gente (Palestrante 2).

Ao convidar os ouvintes a ocuparem “o espaço do não saber”, a palestrante propõe uma ruptura com os saberes internalizados (e, às vezes, não racionalizados) sobre a deficiência. Foucault (1999) nos mostra que o saber não é neutro nem universal, mas sim produzido historicamente dentro de relações de poder. O que a sociedade sabe - ou acredita saber - sobre pessoas com deficiência é, portanto, o produto de um conjunto de discursos que, por meio de instituições estabelece o que é verdadeiro, normal ou aceitável. Desta forma, a fala da palestrante 2 propõe uma suspensão desses saberes instituídos como um gesto de resistência. Ao se abrir ao “não saber”, o sujeito rompe com a condição passiva de quem apenas reproduz discursos dominantes e entra no campo da criação de novos modos de pensar e viver.

Foucault (1999) não vê o poder apenas como repressão, mas como aquilo que produz sujeitos, saberes, normas e corpos. A palestrante aponta que é necessário desconstruir “o conhecimento que a sociedade colocou na gente” sobre deficiência, e isso pode ser compreendido como uma crítica ao modo como os discursos podem constituir a deficiência como uma identidade subalterna, muitas vezes baseada em falta, anormalidade ou limitação. Assim, percebe-se que a deficiência não é uma essência, mas uma construção discursiva historicamente situada, e, portanto, passível de ser reconfigurada. O “não saber” torna-se, aqui, a condição para se libertar do saber normativo e abrir espaço à produção de novas formas de subjetividades e novas relações de saber-poder. O espaço do “não saber” pode ser visto como um espaço de liberdade crítica, em que se torna possível deixar de ser apenas o efeito dos discursos e práticas sociais, e começar a se constituir a partir de uma relação reflexiva consigo mesmo e com o outro.

Ao iniciar a sua palestra, o palestrante 1 propôs uma reflexão aos alunos: "Quando pensamos em deficiência, quem é que vem na cabeça de vocês? Por quê?" Uma aluna mencionou sua mãe, dizendo que ela possui uma deficiência oculta. Acrescentou ainda que seu irmão, de doze anos, também apresentava uma condição semelhante. Diante da resposta, o professor solicitou mais esclarecimentos, demonstrando curiosidade em compreender o que a aluna queria dizer com "deficiência oculta". A aluna, no entanto, disse que se tratava de uma condição não visível, uma deficiência "não usual", de difícil explicação. Mesmo com o palestrante incentivando a aluna a falar mais sobre o assunto, ela disse que não lembrava o nome da deficiência que seu irmão possuía.

O palestrante 1 não sabia o que significava uma pessoa com deficiência oculta, e a aluna não soube explicar. De acordo com Monte e Souza (2024), deficiências ocultas são aquelas que

não podem ser facilmente ou possivelmente visualizadas de fora, como doenças mentais e neurológicas, deficiências intelectuais ou condições crônicas que limitam os sentidos, movimentos ou atividades do indivíduo. Contudo, da forma que a aluna trouxe a questão das pessoas com deficiência na sua família, parecia que ela não sabia denominar qual deficiência que eles possuíam. Isso demonstra que, mesmo em um ambiente no qual um indivíduo se relaciona cotidianamente com pessoas com deficiência, a definição de conceitos e categorizações se mostra confusa e incerta.

Na análise dos discursos dos três palestrantes, pode-se analisar que dois palestrantes utilizaram o termo “deficiência”, enquanto a palestrante 3 não utilizou tal termo em nenhum momento de sua fala. Como a palestrante 3 é uma pessoa com TEA, ela utilizou os termos: pessoa autista, pessoa com autismo e pessoa com transtorno do espectro autista. Contudo, em nenhum momento ela utilizou o termo deficiência. Ela discorre sobre a sua deficiência ao abordar os comportamentos atípicos que ela acredita ter, de acordo com as normas sociais estabelecidas e como ela “foge” destas normas.

Ao discorrer sobre o que acreditava ser considerado o conceito de deficiência, a palestrante 2 trouxe que a deficiência, embora relacionada ao corpo, não pode ser compreendida unicamente como uma condição corporal individual. Ela se constituiria como uma experiência social, resultante da interação entre as características do corpo e as respostas dos ambientes físicos, sociais e simbólicos a determinadas diferenças. Existiria uma certa reação social diante daquilo que é percebido como “falta” ou “desvio” em relação a um padrão corporal normativo que revelaria que a deficiência é construída a partir de expectativas hegemônicas sobre o que é considerado um corpo válido, funcional e legítimo. Nesse contexto, as pessoas que não se enquadram nesse ideal são frequentemente posicionadas como “menos”, de acordo com as palavras da própria palestrante: “menos humanas, menos capazes, menos dignas de atenção e participação social”. Assim, elas seriam socialmente desqualificadas e colocadas à margem, como se coubesse a elas, individualmente, a responsabilidade de lidar com a exclusão a que são submetidas, simplesmente por não corresponderem ao modelo corporal dominante. Isso pode ser visto no trecho abaixo:

Nós somos vistos como as pessoas diferentes, as pessoas para quem falta algo, as pessoas que precisam ser curadas para que eu possa chegar a esse ideal de corpo, essa experiência do corpo perfeita enxergando, andando, sem nenhuma questão cognitiva... Então ter deficiência tem a ver com o meu corpo, mas também tem a ver com como os ambientes e as pessoas reagem a essa falta que está no meu corpo. Por isso, a deficiência é uma experiência social, não é só sobre o meu corpo, é sobre esse padrão de corpo esperado e como as pessoas que não estão nele são consideradas menos.

Menos humanas, menos capazes, menos importantes, podem ser deixadas de lado, porque, afinal, elas não alcançaram o ideal esperado (Palestrante 2).

Para Foucault (2018), a norma não apenas exclui, mas também produz sujeitos. No caso das pessoas com deficiência, essa produção se dá por meio de discursos médicos, educacionais e jurídicos que as enquadram como “casos” a serem tratados, corrigidos ou integrados. Isso se conecta diretamente ao biopoder, que neste caso seria o poder de gerir vidas e definir o que é saudável, útil ou produtivo. Tal pensamento corrobora com a fala da palestrante 2 sobre a necessidade de reconhecer as pessoas com deficiência como formas distintas de ser e estar no mundo como um ponto de partida fundamental para a compreensão da deficiência. Essa perspectiva implicaria no entendimento de que a deficiência é parte de uma diversidade humana e corporal, e, portanto, deveria ser encarada com a mesma naturalidade que outras variações da existência. No entanto, ao observar os modos como a deficiência é socialmente percebida, torna-se evidente que ela continua a ser associada, de forma predominante, a ideias de limitação, sofrimento ou inadequação. Então a palestrante traz uma reflexão importante de ser exposta: “Se a deficiência é uma expressão legítima da pluralidade dos corpos e experiências humanas, por que ela segue sendo marcada por estigmas e representações negativas?”. Ela acredita que o estranhamento revela não apenas o enraizamento do capacitismo, mas também a urgência de ressignificar a deficiência a partir de uma lógica de inclusão, reconhecimento e valorização da diferença.

Já de acordo com o palestrante 1, atualmente os estudos trazem que a deficiência, na verdade, é uma experiência. A deficiência não é algo mais relacionado exclusivamente ao corpo, a deficiência envolve a experiência da pessoa no mundo através do seu corpo. A deficiência seria então uma experiência individual de cada indivíduo no mundo, experimentando aquele mundo com aquele corpo, com suas próprias limitações e potencialidades. Ele acaba trazendo o pensamento de que nenhuma deficiência é igual à outra, assim como nenhuma experiência é igual à outra. Para tanto, cabe discorrer melhor sobre essa questão da deficiência como uma experiência.

5.1.9 Experiência da deficiência

Durante o decorrer do estudo de campo, o conceito de experiência da deficiência foi surgindo e sendo elaborado nas narrativas dos palestrantes. Para tanto, foi elaborado um eixo temático próprio para aprofundar o que parece estar se tornando uma alternativa para substituir

o conceito de deficiência e tudo que este conceito carrega. O palestrante 1 e a palestrante 2 utilizam-se de tal expressão para denominar o conceito de deficiência.

A experiência da deficiência tem muito a ver com o social, com a interação com o mundo, com as estruturas, com as pessoas e como ter deficiência significa várias coisas dentro dessa interação. Tem a ver com o meu corpo, com os meus olhos e com o fato de eu não enxergar e de isso me trazer várias particularidades, fazer as coisas diferentes de outras pessoas (Palestrante 2).

De acordo com a palestrante 2, a vivência da deficiência se manifesta, por exemplo, quando uma pessoa chega a um espaço e se depara com a ausência de acessibilidade, seja pela inexistência de piso tátil, de rampas ou de profissionais capacitados em Libras. Tais barreiras não existem por acaso, mas são resultado de um projeto de sociedade que não considera as necessidades das pessoas com deficiência, revelando uma exclusão sistemática. Assim, a experiência da deficiência é marcada por essa não correspondência entre o corpo e o ambiente, que reforça a invisibilidade, a não representação e a marginalização desses sujeitos.

Durante sua fala, a Palestrante 2 destacou que uma das reações mais frequentes que percebe nas interações com outras pessoas é a curiosidade. Segundo ela, há um interesse recorrente em aspectos de sua vida pessoal, especialmente relacionados à sua experiência de viver com deficiência. As pessoas frequentemente desejam saber como ela realiza determinadas atividades, como lida com os desafios do cotidiano e, em especial, como ocorreu o processo de perda da visão. Ela observa essa curiosidade como algo natural, compreendendo que o desconhecido tende a despertar o interesse. No entanto, ela traz que, embora muitas vezes os questionamentos pareçam direcionados a ela enquanto indivíduo, a busca por essas informações, na verdade, revelaria um desejo mais amplo de conhecer uma realidade diferente da própria. As pessoas, segundo sua percepção, procuram escutar histórias que contrastam com as suas vivências, utilizando a presença do outro, neste caso, alguém com deficiência, como uma forma de acessar experiências diferentes e, assim, sanar suas próprias inquietações. A palestrante traz, com um certo peso na fala, que, apesar de parecer pessoal, a conversa que se estabelece muitas vezes não é, de fato, sobre ela, mas sim sobre a curiosidade das experiências do outro.

De acordo com Mello e Nuernberg (2013) a experiência da deficiência deve ser compreendida como uma vivência corporal atravessada por significações sociais e culturais, na qual a interseccionalidade desempenha um papel importante. No estudo citado, os autores aprofundam a questão do gênero dentro da experiência da deficiência. A experiência da deficiência, por sua imprevisibilidade e por desafiar expectativas normativas, evidencia que a

subjetividade não ocupa um espaço fixo, estável ou idealizado. É justamente nessa instabilidade que se revela o fato de que pessoas com deficiência também são sujeitos de desejo. Independentemente do tipo de deficiência, o indivíduo com deficiência não se reduz à sua condição; há sempre um descompasso entre a deficiência enquanto categoria e a experiência subjetiva vivida, e é nessa diferença que se constitui sua singularidade.

Cada pessoa possui uma forma de entender e vivenciar as suas experiências da deficiência, e para melhor compreensão desta situação, cabe aprofundar o que pode ser considerado como experiência:

A noção de que a experiência é um modo de relação do sujeito com a vida que pressupõe um ser-afetado-do-sujeito no seu ser de sujeito, o que supõe sua transformação, a qual não tem, nunca, um destino traçado, comportando, sempre, um arriscar-se. Nossa compreensão da obra tardia de Foucault, aqui analisada, vale-se dos dois elementos (...): a) a ideia da palavra como sendo condição de possibilidade de acesso à experiência, porém, a partir de modos singulares de relação com ela; e b) a noção de que a experiência pressupõe uma transformação radical de si mesmo sem qualquer garantia ou porto seguro, mas que comporta um conjunto de regras que a tornam possível (Pich, 2021, p.5).

Torna-se possível pensar que o conceito de experiência da deficiência possa se adaptar melhor às singularidades dos indivíduos, bem como possibilitar que eles se transformem a partir deste contexto. De acordo com Foucault (2018b), o indivíduo se produz a cada vez que pensa, fala e age, se transformando e se constituindo em todos os momentos. Isso pode ser pensado a partir da palavra devir. O devir, no caso da experiência da deficiência é um termo auspicioso de ser utilizado, visto que ele é fluído, incerto, individual. De certa forma, se pensado de forma crítica, pode ser revolucionário e libertador, pois dá a possibilidade do ser humano estar sempre em evolução, tendo um cuidado consigo mesmo, ensinando e aprendendo.

Foucault (2018b) sugere abordagens que exponham a contingência, as rupturas e as discontinuidades nos modos de pensar, saber e governar. Isso influencia nas formas de subjetividades que poderiam ter sido diferentes e ainda podem vir a ser diferentes. Isso pode abrir espaço para um eterno devir do ser humano, no qual nada está definitivamente dado e tudo está sujeito a transformações.

A palestrante 2 traz um pouco desta questão de transformações quando cita que a sociedade deve compreender a deficiência como uma experiência existencial, assim como o são as experiências de ser mulher ou ser homem, e reconhecer que ela possui especificidades, mas não deve ser reduzida a narrativas de superação, redenção ou ensinamento moral. A experiência da deficiência não está vinculada a concepções religiosas e nem deve ser interpretada como um

processo destinado a ensinar lições de vida aos outros. Trata-se de uma experiência singular, que se modifica durante toda a vida, tendo dias e dias, fases e fases e deve ser vivida por uma pessoa em sua concretude, acolhendo sua própria legitimidade. Caberia à sociedade buscar formas de contribuir para que essa experiência não seja marcada pela exclusão ou pela desigualdade, mas é fundamental reconhecer que basicamente trata-se simplesmente de uma forma de estar no mundo.

Eu sou uma pessoa com deficiência desde criança. Eu nasci com glaucoma, que é uma deficiência degenerativa da visão. Eu nasci com baixa visão e perdi a visão com oito anos de idade, e eu tenho essa experiência de deficiência desde criança. Eu convivia com crianças cegas da minha escola que era uma escola especializada. Por mais que eu e uma pessoa cega tenhamos crescido juntos, somos irmãos, crescemos na mesma escola, fazemos as mesmas coisas, a nossa experiência de ser cego é diferente, porque cada pessoa é diferente. Isso é uma coisa que eu estou falando e não estou abrindo para perguntas porque isso é importante de vocês entenderem (Palestrante 1).

O palestrante 1 traz alguns pontos importantes de serem analisados. Ele diz com muita convicção, que, embora compartilhem a mesma deficiência e tenham crescido em contextos semelhantes, as experiências individuais são distintas. Essa recusa da ideia de uma identidade coletiva unificada remete a uma crítica acerca de construções de identidades fixas que resultam de dispositivos de saber-poder que classificam, agrupam e normatizam. O ser humano é fluído, se produz e se reproduz em cada interação, em cada situação, em cada relação e em cada experiência. Não é porque uma pessoa tem a mesma deficiência que a outra que elas necessariamente devem conviver ou terem percepções iguais sobre a sua vida e sobre o mundo. O processo de invenção de um corpo por uma pessoa com deficiência, neste caso uma pessoa cega, envolve um processo não normalizado de subjetivação, o que abre para a invenção e para a experiência. Isso pode ser considerado uma potência que pode ser de caráter universal. Cabe lembrar que as experiências podem trazer novos modos singulares de existências. De acordo com o palestrante 1, cada pessoa com deficiência é diferente da outra, tem uma necessidade diferente de aprender, de estudar, de estar no mundo, assim como cada pessoa sem deficiência também é diferente da outra.

Outro ponto importante trazido pelo palestrante 1 foi a questão de ele ter estudado em uma escola especializada. Entendendo a instituição escola como um conjunto de discursos e práticas que organizam a vida social em torno de certas normas, a escola especializada é um exemplo de como o saber médico-pedagógico pode se articular ao poder para produzir a categoria “pessoa com deficiência” e regular seus modos de vida, de forma a separar, controlar, adaptar e intervir. Ao afirmar que, mesmo nesse ambiente normatizado, as experiências são diferentes, a fala rompe com uma lógica homogeneizante. Ela pode apontar para linhas de fuga,

modos de vida que escapam das normatizações e que desafiam a ideia de que a deficiência pode ser plenamente definida, diagnosticada ou educada de maneira padronizada.

Contudo, de acordo com Paiva, Silveira e Oliveira (2020) ainda existem muitos discursos e práticas na sociedade que compreendem o fenômeno da deficiência mais como uma doença do que como uma expressão da diversidade humana. E existe uma hegemonia do modelo médico dificultando que os indivíduos percebam a deficiência a partir da equidade, da justiça social e de ambientes que acolham as diversidades múltiplas dos seres humanos, focando na crença de que as pessoas com deficiência que devem se adaptar aos padrões estabelecidos. Isso pode ser visto na fala abaixo:

Falando sobre a experiência da deficiência, a experiência tem a ver com o meu corpo, com a sociedade onde eu vivo que dita que enxergar é o padrão, enxergar é o normal, todas as pessoas enxergam. O esperado é que todos enxerguem e quando a pessoa não enxerga ela está fora do normal, ela tem um problema, algumas pessoas acham que a pessoa está doente (Palestrante 2).

Isso corrobora com o que Foucault (2018) traz sobre a figura que foi se constituindo como “anormal” não como um inimigo da ordem, mas como alguém que tem que ser corrigido, tratado, educado e disciplinado. Sob um olhar do modelo médico, essa pessoa é incorporada a um campo da anormalidade, do desvio e é vista como alguém que não se conforma com a norma corporal e funcional, e, por isso, deve ser objeto de intervenção. Existe esse saber-poder que define o que é normal, saudável e eficiente, e, tudo que for desviante disso deveria ser corrigido ou excluído. Além disso, o poder que se exerceria sobre as pessoas não seria um poder que excluiria, mas sim um poder de controle, no qual a pessoa considerada desviante é incluída na escola, no hospital e na família, mas como objeto de vigilância e correção. O mesmo ocorre com a deficiência nas políticas de inclusão que, muitas vezes, apenas reconfiguram a exclusão, exigindo da pessoa com deficiência que se adapte à norma vigente, ao invés de transformar os próprios ambientes.

Isso corrobora com o que trazem Paiva, Silveira e Oliveira (2020) quando sustentam que se deve enfrentar o cenário marcado por políticas de cunho integracionista, pois elas tendem a invisibilizar as pessoas com deficiência. Para isso, é fundamental o combate às múltiplas formas de violência e exclusão às quais esse grupo é submetido. Em uma sociedade atravessada por um capacitismo estrutural, tal enfrentamento configura-se como uma tarefa complexa, que demanda transformações sociais profundas e abrangentes. Ainda assim, existem caminhos possíveis para a efetivação de direitos e a redução das desigualdades vividas por pessoas com deficiência. Nesse contexto, torna-se essencial compreender de que maneira a participação

social pode se traduzir em formas de pressão e incidência política, capazes de influenciar a formulação e a implementação de políticas públicas comprometidas com a garantia e a proteção de seus direitos.

Pode-se pensar que a experiência da deficiência é uma experiência subjetiva que envolve a forma como o indivíduo se percebe e é percebido em função de normas sociais sobre corpo, capacidade, produtividade e autonomia. Ela pode ser compreendida como uma forma legítima de se estar no mundo que integra a diversidade humana, ampliando os modos de viver, perceber, sentir e se relacionar, desafiando normas restritivas de normalidade, beleza e eficiência.

5.2 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS E UMA TENTATIVA DE TRANBORDAR OS DISCURSOS DOS ALUNOS

5.2.1 Descrevendo a conjuntura dos grupos focais

Para um melhor entendimento acerca de como foi realizada a análise sobre os discursos dos alunos, torna-se importante contextualizar como ocorreram os grupos focais. Os grupos focais aconteciam, em média, uma semana depois das palestras e nos mesmos horários. Ocorreram quatro grupo focais com os alunos que levaram as autorizações necessárias para participar da pesquisa e a professora da disciplina dava aula para aqueles que não haviam apresentado os termos assinados. Os grupos focais iniciavam com a pesquisadora explicando sobre a dinâmica que ocorreria, tentando explicar que se tratava de uma conversa no qual todos poderiam se expressar livremente, sem julgamentos e sem respostas certas ou erradas.

Interessante trazer que os trechos citados são escritos da mesma maneira com que os alunos e alunas falavam, incluindo gírias, concordância verbal e interjeições. Tal fato foi pensado de forma a respeitar as formas de comunicação de cada participante da pesquisa, respeitando o seu contexto sócio/histórico/cultural e a forma de se expressar advinda dessas particularidades.

A análise dos dados registrados em vídeo permitiu observar, para além da linguagem oral dos participantes, uma série de expressões corporais, tanto individuais quanto coletivas, que emergiram ao longo dos encontros. No grupo focal, foi possível identificar uma mudança significativa nas posturas corporais dos estudantes, o que sugere uma transformação gradual em seu engajamento e conforto com a dinâmica proposta. No início das sessões, predominavam

posturas mais retraídas, com braços e pernas cruzados, indicando certo nível de resistência ou insegurança. Contudo, à medida que os debates progrediam, os participantes passaram a adotar posturas mais abertas e relaxadas, expressando-se também corporalmente por meio de gestos e movimentos que denotavam maior participação, envolvimento e espontaneidade no processo de construção coletiva do conhecimento. Contudo, ao mesmo tempo, percebia-se que algumas perguntas traziam desconfortos, que também ficavam aparentes nos corpos presentes.

Durante os grupos focais, surgiram tanto ideias compartilhadas quanto opiniões divergentes. Algumas ideias traziam debates entre os alunos mais aprofundados, nos quais podia-se perceber que, mesmo em diferentes grupos focais, os posicionamentos tinham similaridades nas concordâncias e discordâncias. Na questão das individualidades dos grupos focais, notou-se que os participantes usavam termos e conceitos semelhantes entre si, o que sugere que o vocabulário empregado pelos alunos é influenciado pelas falas dos colegas do próprio grupo. Para uma melhor organização da análise dos dados coletados, a pesquisadora optou por denominar os alunos por números, de acordo com a sua aparição nas transcrições analisadas.

5.2.2 Você conhece alguém com deficiência?

Os grupos focais iniciavam com uma pergunta para tentar engajar os alunos e alunas presentes de forma a pensarem nas suas vidas cotidianas, trazendo mais materialidade para o pensamento sobre o assunto da deficiência. Para tanto, a primeira pergunta realizada era: “Vocês conhecem alguém com deficiência? Quem?”. Alguns alunos respondiam que sim, outros citavam pessoas com deficiência que eram alunos da escola e alguns alunos começavam a discorrer sobre as histórias das pessoas com deficiência que conheciam. Em alguns casos, os alunos apenas citavam quem eles conheciam com deficiência e qual era a deficiência da pessoa.

Em um dos grupos focais, alguns dos alunos começaram a trazer histórias de familiares com deficiência e pode-se perceber que eles possuíam uma curiosidade em saber mais sobre o assunto da deficiência da pessoa (que pode ser um tabu na família) e ocorria uma associação da questão da deficiência com problemas de saúde que podem resultar em morte.

Eu conheço a minha prima por parte de mãe. Eu não sei muito bem o problema que ela tem, mas ela é cadeirante, não consegue falar. A causa da deficiência foi a mãe dela, porque minha tia tomava remédios enquanto estava grávida. A irmã gêmea dela

morreu dentro ainda da barriga, e meu tio morreu também, mas eu não sei direito o problema que ela tem (Aluna 1).

Meu tio, antes de eu nascer, ele faleceu infelizmente, ele era autista (embarga um pouco a voz). Não falam muito sobre esse assunto lá em casa porque a minha mãe evita de falar sobre isso. Pelo que eu sei, meu tio era autista, ele trabalhava, vivia como uma pessoa normal, só que a morte dele foi por conta de um problema hereditário que a minha vó teve e que o meu irmão tem (Aluna 2).

Eu tinha uma prima com deficiência. Ela já nasceu com uma deficiência que ela ia perdendo o movimento dos membros conforme os anos iam passando. Quando ela tinha uns três ou quatro anos ela já não tinha o movimento das pernas e dos braços, só se movia do pescoço para cima. E ela também tinha uma síndrome muito rara, que eu não vou lembrar do nome da síndrome agora, mas que significava que ela podia vir a óbito a qualquer momento. E no dia 26 de junho de 2014 ela veio a óbito. E ela já nasceu assim, com paralisia, com tudo (Aluna 3).

Eu tinha meu irmão que faleceu, ele não andava nem falava. E tem a minha mãe que tem uma deficiência oculta, eu não sei direito o que é (Aluna 20).

Nos trechos citados acima, nota-se um certo tabu ao falar sobre a deficiência, assim como também pode ser percebido na análise da palestra na qual o palestrante 1 perguntou aos estudantes o que eles achavam que era a deficiência e se instaurou um silêncio duradouro. Outro tabu percebido foi abordar o tema da morte da pessoa com deficiência, que pensando por uma perspectiva biopolítica contemporânea, a morte pode aparecer como uma falha por conta das tecnologias que possibilitam a vida.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, esses trechos podem ser lidos como uma manifestação do modo como certos discursos e silêncios produzem subjetividades e delimitam o que pode ou não pode ser dito sobre determinadas condições. O silêncio da família trazido na fala da aluna 2, não é apenas ausência de fala, mas um efeito de práticas discursivas e de poder que moldam a experiência vivida e a memória familiar. O silêncio pode ser tão produtivo quanto o discurso, pois ele regula a circulação de saberes, estabelece fronteiras do aceitável e invisibiliza certos modos de existência. No caso da aluna 2, a escolha de não falar sobre o tio com TEA funciona como um mecanismo de apagamento ou silenciamento, afastando a condição do campo da discussão cotidiana e, possivelmente, associando-a a elementos de tabu, constrangimento ou desconforto.

Ainda na fala da aluna 2 a questão da genética é trazida de uma forma marcante. Isso traz a questão da avaliação da vida de um indivíduo a partir de parâmetros estabelecidos por saberes biomédicos e sociais. O vínculo entre a morte e um “problema hereditário” conecta-se ao biopoder: o interesse do saber-poder moderno em mapear, classificar e controlar a vida através do corpo e da biologia, deslocando a explicação de uma existência para uma lógica médico-genética. Assim, o relato não apenas descreve um fato pessoal, mas também demonstra

como discursos médicos, familiares e sociais se entrelaçam para produzir significados sobre a vida, a morte e a diferença. Para além disso, quando ela fala que “vivía como uma pessoa normal”, se revela a internalização de uma norma que organiza os corpos e as condutas. Esse enunciado é um exemplo do que Foucault (2018) chama de normalização e indica como o sujeito é posicionado e comparado a um ideal normativo, reforçando a distinção implícita entre uma pessoa considerada normal ou desviante.

A questão do “viver como uma pessoa normal” pode ser entendida como um pressuposto necessário para cumprir uma certa normatividade exigida do ser humano nas questões relacionadas ao cotidiano e à produção. Tal situação pode ser explorada a partir de Foucault (2005) que traz a biopolítica como uma forma de controlar os corpos dos indivíduos, influenciando diretamente na maneira de viver e associando de uma forma sutil a questão de um padrão quantitativo de saúde e maneiras de viver consideradas “saudáveis e produtivas”. É possível que esse fato reverbere em uma associação inadequada de pensar que a pessoa com deficiência necessariamente teria problemas de saúde, que produziria menos como membro da sociedade e de certa forma, teria uma maior possibilidade de vir a óbito. Esta questão específica sobre a morte reverberou de tal forma em apenas um dos grupos focais. Cada tema gerador reverberava de forma particular em cada grupo focal, e, em alguns temas, algumas semelhanças puderam ser analisadas nos enunciados que ocorriam nos discursos dos debates dos alunos.

Na sequência dos temas geradores dos grupos focais, era realizada a pergunta se os alunos conheciam alguém famoso com deficiência. Tal pergunta foi pensada de forma a problematizar a questão da visibilidade de pessoas com deficiência na sociedade. Na maioria dos grupos os alunos e alunas demoravam para lembrar de alguém e o silêncio predominava na sala. Em todos os grupos focais Stephen Hawking foi lembrado em algum momento, e, na maioria deles, foi a primeira pessoa a ser lembrada. Também foram citadas duas influencers de redes sociais do Tik Tok e Instagram que compartilham a sua rotina nas redes sociais: a Leandrinha e a “Pequena Ló”. Em um dos grupos focais, ocorreu um debate sobre se o ator que interpreta o papel de um médico com TEA na série “Good Doctor” realmente possuía TEA ou não. Foi perceptível a dificuldade dos alunos e alunas lembrarem de pessoas famosas com deficiência. A problematização pode trazer a questão de uma (in)visibilidade de pessoas com deficiência em lugares de destaque na sociedade, em lugares de representatividade, tal como abordado no capítulo anterior.

Conforme o grupo focal ia acontecendo, da forma mais espontânea possível, outros assuntos iam sendo abordados. A questão da categorização das deficiências foi um assunto que gerou poucos debates e na maioria das vezes em que o assunto foi trazido para o grupo, podia-se ouvir apenas um silêncio coletivo na sala. Presume-se que a maioria dos alunos não tinha nenhum conhecimento sobre tal questão. Nestes momentos, a pesquisadora aproveitava a situação para explicar sobre as diferentes categorias da deficiência para que os alunos aprendessem que existem diferenças de categorias e quais são elas.

É importante salientar que os grupos focais foram realizados de forma que a mediadora não participasse tanto do debate e deixasse fluir de acordo com o que os alunos iam trazendo. Contudo, em temas geradores nos quais os alunos não possuíam conhecimento acerca do tema, a mediadora explicava de forma breve sobre a teoria do que estava perguntando para situar os alunos sobre o que estava sendo questionado. Nas questões geradoras que não envolviam conhecimentos teóricos sobre a deficiência, parecia que os alunos conseguiam explorar mais os seus conhecimentos (ou sentimentos) pessoais.

5.2.3 Sentimentos expressados ao encontrar uma pessoa com deficiência

A questão geradora que mais trouxe debates e interações dos alunos foi a pergunta: “Como você se sente quando vê uma pessoa com deficiência?”. Debater sobre sentimentos, dentro de um ambiente “formal” de pesquisa, pode ser visto como libertador para os alunos, pois eles se sentiram à vontade para discorrer sobre o que sentiam e não sobre os conhecimentos teóricos que possuíam. Este tema gerador foi colocado no roteiro da pesquisa logo após a primeira palestra acontecer. Uma das perguntas que o palestrante 1 utilizou para iniciar a sua palestra foi esta, que acabou sendo incorporada ao roteiro da pesquisa.

O primeiro palestrante foi professor de escola durante muitos anos e possuía uma forma inclusiva e didática de ministra a sua palestra, de forma que os alunos pareciam participar e se sentirem confortáveis para interagir. Isso pode ser visto em trechos no diário de campo como segue:

O palestrante 1 pediu para entender o ambiente ao seu redor e ficou falando o tempo todo em pé e caminhando, interagindo com o seu corpo ao mesmo tempo em que interagia com a voz. Ele pergunta os nomes dos alunos que respondem as suas perguntas, decora os nomes e, ao fazer perguntas, chama pelos nomes dos alunos que já interagiram. Parece o decorrer de uma conversa informal, na qual os alunos respondem, debatem e questionam. A fala dele parte de um lugar diferente, de uma

filosofia diferente sobre a deficiência. Parece que enquanto ele fala, ele já inclui a todas e a todos presentes (Diário de campo, Palhoça, 14/11/2023).

A questão dos sentimentos reverberou de diversas formas nos grupos focais e foi uma das que mais gerou comoção por parte dos alunos, assim como gerou dados para a pesquisa. O binômio normal x anormal apareceu de forma espontânea em diversos momentos, permitindo uma análise auspiciosa dos enunciados.

Eu aprendi na palestra que apesar de tudo a pessoa com deficiência ainda pode conviver com tudo e ter uma vida normal, sabe? Ela não tem uma vida tão diferente. Ela consegue fazer as coisas normais e ela ainda pode continuar com a vida dela (Aluna 12).

Ao afirmar que “a pessoa ainda pode [...] ter uma vida normal”, a aluna 12 mobiliza um enunciado que não apenas descreve, mas avalia e hierarquiza modos de vida, ancorando-se em uma norma implícita que define o que é “normal” e, por contraste, o que é “anormal”. Esse tipo de discurso está alinhado ao termo da biopolítica, ao entender que a gestão das vidas se dá não apenas pela exclusão dos corpos desviantes, mas também por sua reintegração condicional, desde que se ajustem às expectativas normativas de produtividade, autonomia e sociabilidade. O “apesar de tudo” é também revelador, pois marca a diferença como um obstáculo a ser superado, reforçando a centralidade da norma como medida de valor da vida.

Em um dos grupos focais, um aluno respondeu que se sentia normal ao ver uma pessoa com deficiência. Com essa resposta, outros alunos e alunas responderam que se sentiam normais também. Qual será o significado que a palavra normal carrega neste contexto? A palavra normal pode trazer o sentido de que a pessoa é indiferente ao diferente? Pode ser que ela não sinta nenhum desconforto? Ou pode ser que, inconscientemente, a palavra normal possa ter sido utilizada de uma forma a demonstrar que a pessoa se sente segura dentro de alguns padrões pré-estabelecidos e, por isso, se sinta normal?

Fato interessante percebido foi o de que as pessoas que corriam mais sobre se sentirem “normais”, “confortáveis” ou “seguras” (termos utilizados) ao se depararem com uma pessoa com deficiência normalmente possuíam algum vínculo familiar ou de amizade com uma delas. Com isso, se suspeita que as experiências pessoais influenciam na percepção acerca da deficiência tanto na questão do conhecimento, quanto dos sentimentos e das atitudes dos alunos. Alunos que conviviam com pessoas com deficiência possuíam percepções diferentes dos alunos que não conviviam. Alguns alunos relataram ter pessoas com deficiência em suas famílias, e, em sua maioria, eram crianças ou adolescentes com TEA, seguido de deficiências envolvidas com o envelhecimento dos indivíduos. Este trecho do diário exemplifica esse sentimento:

Quando perguntados se conheciam alguém com deficiência, os alunos participavam contando sobre quem eles conheciam e qual deficiência eles tinham, mesmo que não perguntados sobre isso. Parece haver uma necessidade de justificar qual a deficiência que a pessoa possui e contar como a pessoa adquiriu – ou não – essa deficiência. Os que não tinham essas concepções sobre a pessoa conhecida pareciam ficar constrangidos e tentavam explicar de alguma forma o porquê eles consideravam aquela pessoa com deficiência (Diário de campo, Palhoça, 21 ago. 2023).

Alguns trechos dos grupos focais ajudam a esclarecer a questão citada acima, como os dos alunos que contaram histórias dos seus familiares e amigos:

Eu praticamente nasci junto com a minha prima que tem deficiência, então eu acho supernormal pessoas com deficiência. Eu não entendo por que as pessoas acham tão estranho a pessoa ter uma deficiência. Tem tanta gente que tem né? (Aluna 11).

Até um tempo atrás eu ficava um pouco receosa, mas a minha tia teve um filho autista, o Pedro. Teve uma vez que eu estava com ele em uma praça e chegou a mãe de uma criança aleatória que olhou para ele e falou: “tadinho, ele tem autismo...”. O Pedro tem autismo, mas ele fala muito, ele rebate o que as pessoas falam. Ele olhou para a senhora e falou: “Pena por que titia”? E a senhora falou: “Porque não pode fazer muitas coisas”. E ele falou: “eu posso sim titia. Você sabia que eu faço natação, faço jovens desbravadores que é um grupo da Igreja adventista, eu leio a bíblia...” E ele começou a falar um monte de coisa que ele fazia para a mulher. Ao mesmo tempo que eu fiquei muito orgulhosa dele, eu fiquei sem ação porque eu nunca tinha visto ele falar isso para ninguém. Mas é uma coisa que eu sentia muito isso, até começar a conviver com o Pedro (Aluna 3).

Analisando as falas dos alunos, percebe-se um embate sobre o que é normal e o que é desviante. Pode-se pensar em discursos normativos sobre a deficiência e as formas de subjetivação que emergem a partir da convivência, da experiência e da ruptura com esses discursos. De acordo com Foucault (1999) a questão entre normal e anormal tem relação com os modos de subjetivação. Tais modos são resultado de um processo histórico e socialmente construído, não sendo algo fixo ou universal, mas sim, um campo de transformação constante. Entender sobre as diferentes formas de subjetivação é fundamental para entender como nos tornamos sujeitos pensando dentro de um regime de poder-saber, no qual não é somente imposto de fora, mas é também internalizado pelos próprios indivíduos que passam a se governar de acordo com normas históricas específicas, como a sexualidade, a identidade ou a normalidade.

O relato da aluna 3, que traz uma situação ocorrida com o Pedro, no qual uma pessoa aleatória diz “tadinho, ele tem autismo” é um exemplo do funcionamento de um discurso capacitista normativo internalizado nos indivíduos, pois associa automaticamente a deficiência à falta, à carência e à limitação, independentemente da realidade do sujeito. Essa fala revela como os corpos que não se assemelham a uma norma funcional são enquadrados previamente por discursos que produzem verdades sobre o que eles “são” e o que “podem” fazer. E, quando o menino com TEA rebate o comentário, pode ser visto como um ato de subjetivação e

resistência no qual o menino desafia o discurso dominante que o coloca em um lugar de sujeito minorizado, que precisa ser tutelado e se afirma a partir de sua própria narrativa.

Analisando a fala da aluna 11, ao dizer que considera "supernormal" conviver com pessoas com deficiência, pode-se pensar em uma vivência que escapa ao efeito de estranhamento produzido por um olhar normativo. Pode-se dizer que essa convivência contínua com a diferença operou uma ruptura com o regime de verdade dominante que associa deficiência à excepcionalidade ou à marginalidade. Ao recusar o estranhamento, a aluna 11 questiona, mesmo que de forma implícita, o conjunto de discursos, instituições, práticas e saberes que produzem a deficiência como uma identidade social marcada pela carência ou pela alteridade radical.

Em um outro momento, o aluno 5 relata que considera a deficiência como algo natural, pois durante a sua infância, quando estudava em outra escola, conviveu com um colega com TEA, o que o levou a se acostumar com essa convivência e a perceber a deficiência como uma condição normal. Tal relato revela como os processos de socialização e convivência cotidiana produzem formas específicas de percepção e classificação do “normal” e do “anormal”. Foucault (2018) aponta que as noções de normalidade não são intrínsecas aos sujeitos, mas sim construídas historicamente por meio de discursos e práticas sociais que delimitam fronteiras entre diferentes modos de existência e são um elemento importante nos processos de subjetivação contemporâneos. E, nesse caso, a convivência precoce com um colega com TEA operou como uma prática que desestabilizou a norma implícita que associa a deficiência a algo desviante. O “acostumar-se” não significa a ausência de uma norma, mas sim a reformulação do olhar a partir de uma experiência concreta, deslocando a percepção dominante sobre o que seria “normal” ou “anormal”.

Assim, o relato do aluno 5 demonstra como as relações de proximidade podem funcionar como contracondutas, minando o efeito disciplinar dos discursos excludentes e abrindo espaço para uma subjetividade mais inclusiva. Contudo, a própria ideia de “achar normal” mantém-se inscrita no campo de saber-poder que define e hierarquiza corpos e capacidades, ainda que, nesse caso, seja tensionada pela vivência do aluno.

Ainda sobre a questão do binômio normal x anormal surgido nas narrativas dos alunos, durante o debate dos sentimentos expressados, a aluna 4 falou: “Eu não sei qual palavra seria, mas eu penso sempre: e se fosse eu? Se fosse comigo, como eu estaria naquela situação?” No que a aluna 7 completou: “Tipo uma comparação... Também sinto isso.” Então, os alunos

começaram um debate sobre o que mudaria na vida deles se eles tivessem alguma deficiência. O questionamento dos alunos: “E se fosse comigo?”, revela a internalização de uma lógica classificatória que posiciona o corpo com deficiência como pertencente a uma condição distinta ou desviante. Ainda que a fala pareça empática, ela se ancora na ideia de que haveria uma ruptura radical na vida dos sujeitos caso estivessem “naquela situação”.

Extrapolando a partir desta situação, e ainda sobre as emoções, uma das sensações que surgiu em diversos momentos, mesmo que de forma subjetiva, foi a questão da empatia. Isso pode ser expresso em um momento que um aluno trouxe o significante de empatia para discorrer sobre o que ele sentia ao se deparar com uma pessoa com deficiência. Então iniciou-se um debate sobre a vontade de “ajudar” as pessoas com deficiência.

Acho que o que a gente sente pela pessoa é empatia. Na nossa sala tem o Olavo, mas ultimamente ele não está vindo para a escola. No início foi muito difícil porque ele é bem fechado e algumas pessoas tinham receio de chegar muito próximo, de conversar com ele etc. Daí a gente teve que ter uma conversa na sala com todo mundo para a gente tentar essa aproximação com ele e foi difícil, mas acho que porque ele era uma pessoa fechada dificultou ainda mais (Aluna 2).

O aluno citado no trecho acima é um aluno cego que iniciou o ano letivo na escola pesquisada, mas teve que pedir transferência para outra escola por motivos particulares. Tal informação foi dada à pesquisadora quando estava em pesquisa de campo. Os motivos particulares não foram explicitados.

Em diferentes grupos focais, a questão da empatia foi se conectando à questão da ajuda e à ideia da necessidade de ajudar a pessoa com deficiência, como se eles sempre estivessem precisando de auxílio de outra pessoa. Isso pode ser visto nas falas dos alunos:

Quando eu vejo alguém com deficiência me dá vontade de ajudar, sabe? Tipo levar ele no mercado para ajudar a trazer as coisas, a fazer as compras e levar na casa dele ou onde ele precisar (Aluna 7).

O Olavo era um colega nosso cego que a gente teve que ajudar. A gente tinha que ter empatia e tinha que ter paciência, mas é o que a gente sente quando vê alguma pessoa com deficiência... A gente sente mais empatia e tem vontade de ajudar (Aluna 3).

Nos trechos acima, a deficiência é enquadrada como uma condição que convoca automaticamente uma postura de “ajuda” e “empatia”. Esse impulso, embora possa ser lido como expressão de solidariedade, está imerso em um regime discursivo que posiciona a pessoa com deficiência como alguém que necessita de assistência constante, reforçando assim uma assimetria de poder entre o “ajudador” e o “ajudado”. A produção dessas subjetividades não é neutra. Trata-se de um efeito histórico de práticas institucionais, educacionais e assistenciais que, ao mesmo tempo em que promovem cuidados, perpetuam uma relação hierárquica e

disciplinadora. O “querer ajudar” pode, assim, funcionar como uma tecnologia de poder que regula condutas, define papéis e reafirma a norma, ainda que sob o manto da empatia. Além disso, a insistência em associar a deficiência a sentimentos como “ter paciência” ou “sentir mais empatia” reforça a centralidade do olhar normalizador, no qual o outro é reconhecido primeiramente por sua diferença funcional e não por sua individualidade.

A curiosidade e a empatia acabam se confundindo em algumas situações nas quais os alunos relataram se colocar no lugar da outra pessoa para entender como seriam as suas vidas se tivessem alguma deficiência. Isso pode ser pensado a partir da relação do indivíduo com o outro. Pode-se perceber uma maior curiosidade nos grupos em que as pessoas cegas deram a palestra. A questão da curiosidade foi relatada por diversos alunos. Segue trecho de um debate ocorrido em um dos grupos focais.

Aluna 10: Na verdade, eu sinto curiosidade. Curiosidade para saber como é.

Aluna 4: Eu tinha curiosidade de saber como uma pessoa cega sente, como ela vê as coisas. Eu achava que ela via alguma coisa tipo embaçada sabe.

Aluna 3: eu tenho muita curiosidade de saber como elas sabem se uma coisa é bonita ou não. Se alguma coisa é boa ou ruim.

Mediadora: vocês poderiam ter perguntado para a palestrante isso...

Aluna 7: Mas daí vem a questão do medo.

Tal situação confirma o que uma das palestrantes trouxe em um dos momentos de sua fala. Ela achava que, às vezes, as pessoas a abordavam na rua não para auxiliá-la no que ela precisasse, mas para fazerem perguntas e matarem um pouco da curiosidade sobre como era ter uma deficiência visual. Ela trouxe o desconforto que sentia quando isso acontecia, pois parecia que as pessoas se aproximavam dela para sanar suas dúvidas e não para auxiliá-la no que ela realmente estava precisando no momento.

No final do debate citado acima, surgiu um sentimento que foi trazido por dois dos grupos focais: o medo. Pode-se perceber que o medo surge em diferentes situações ao envolver a deficiência. Ele envolve desde uma concepção na qual entende-se que as pessoas com deficiência podem ser violentas, até uma preocupação em ofender uma pessoa com deficiência. Alguns trechos trazidos para exemplificar a questão do medo em ofender uma pessoa com deficiência: “Aluna 3: Eu tenho medo de fazer alguma coisa que possa machucar eles, sei lá.”; “Aluna 7: eu tinha medo de falar alguma coisa e a pessoa interpretar errado, ou se sentir mal.”; “Aluno 31: Eu sinto carinho, simpatia, um pouco de medo... Tudo misturado.”

Cabe trazer aqui o par medo-segurança a partir de uma perspectiva foucaultiana, pois é uma das formas historicamente construídas para lidar com as pessoas que são consideradas anormais. De acordo com Foucault (2008), o par medo/segurança constitui-se em uma dimensão de poder própria do biopoder. Para garantir a segurança da população, cria-se um imaginário de que existem indivíduos que colocam em risco as pessoas e que colocam em risco a normalidade. Esses indivíduos devem ser retirados da sociedade, isolados ou segregados, de forma a garantir a “segurança” do resto da população. Então, o governo das populações articula-se pela mobilização discursiva do medo e pela oferta de segurança como resposta estabilizadora. O medo é constantemente reinscrito em estratégias de governo que, por sua vez, legitimam-se na promessa de segurança: “a questão não é a de impedir absolutamente tais fenômenos, mas de assegurar que eles se inscrevam dentro de uma curva de normalidade (Foucault, 2008, p.66).” Visto que essa curva da normalidade se constrói e se reforça de diversas maneiras, a segurança não anula o medo, mas o integra e o redistribui, de maneira que reforça os dispositivos de governamentalidade e a produção de sujeições regulados pelo par medo/segurança.

Conforme o medo ia sendo percebido na fala dos alunos, alguns trouxeram a questão do medo envolvendo alguma violência física, conforme traz o aluno 6: “eu tinha medo de eles me baterem (a turma toda ri). Não, é sério. As pessoas com síndrome de Down, ou até uma pessoa autista” ou conforme a aluna 18: “Antes de ter o contato com o meu sobrinho e ver que era de boas, eu ficava com um pouco de medo da reação deles ser violenta”.

Os trechos citados acima são de grupos focais diferentes e trazem situações em que os alunos e alunas se sentiram com medo de alguma forma. Qual o estigma que algumas deficiências carregam? As pessoas citadas que poderiam gerar medo de uma provável violência física foram as com deficiências cognitivas. Onde será que tal aluno criou determinado conhecimento que repercutiu desta maneira?

Partindo dessa ideia de violência, o próximo eixo temático analisará como a violência pode ser percebida/sentida/vivida dentro da deficiência por pessoas com deficiência, pessoas sem deficiência, alunos, professores, instituição, sociedade.

5.2.4 Sobre a violência

A violência que permeia tanto as pessoas com deficiência como as pessoas sem deficiência, em um contexto escolar, será debatida utilizando como base um acontecimento na escola durante o estudo de campo descrito no diário de campo.

Por conta de um ligamento rompido, que resultou em ter que andar de tala e muletas durante a pesquisa de campo, fiquei esperando entre um período e outro nas cadeiras do refeitório da escola. O refeitório é bem amplo, e do lado de onde servem as refeições, possui a sala de AEE5.

Comecei a escutar uns gritos se aproximando. Eram de uma menina de uns dez anos de idade que estava passando claramente por um meltdown6. Me solidarizei e quis tentar ajudar, mas nisso, duas professoras vieram rápidas, a carregaram pelo braço e a levaram para a sala do AE. A porta ficou aberta.

Já estava armada uma pequena confusão. Fui questionar as pessoas ao meu redor sobre o que estava acontecendo. Me falaram que a professora auxiliar dela não havia ido naquele dia e que ninguém sabia o que fazer. Como eu estava de tala e muletas, a segurança sugeriu que eu me afastasse dali, pois ela havia empurrado uma professora na semana.

Sentei-me novamente nas cadeiras que ficavam bem em frente à sala do AE, e nisto, fiquei observando a menina. Havia uma professora dentro da sala do AE, mas que estava no celular. A menina ficou brincando aleatoriamente com diversos brinquedos, sem se concentrar muito tempo em nenhum. Ela estava visivelmente agitada. Então, se escuta um barulho de vidro estilhaçando. A professora lá dentro da sala grita. A menina começa a andar, olhando para as pegadas de sangue que começou a deixar no chão. Ela não estava entendendo o que estava acontecendo e parecia tentar entender a dimensão do que havia ocorrido. A professora sai gritando e pedindo para chamarem alguém da direção.

Neste momento, começa uma correria de pessoas que pareciam não saber para onde ir ou o que fazer. Alguns alunos começam a aparecer para ver o que tinha acontecido. A segurança da escola é quem consegue estancar um pouco do sangue que saía do pé da menina. Me dá vontade de chorar, e eu choro.

Parece que com toda a correria de chamar a SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), estancar o sangue e se desesperar, ninguém consegue interagir com a menina que está em um estado de choque, tentando absorver tudo que está acontecendo ao redor dela. Ela fica sentada em uma cadeira parada, olhando para o seu pé que não para de sangrar. Uma poça de sangue se formou embaixo dela.

Dá para ver o desespero nos olhares das pessoas. Algumas saem da sala dizendo que estão passando mal. Pode-se perceber a total falta de preparo para aquela situação.

Bate o sinal. Preciso me recompor e fazer o grupo focal. Chego no grupo focal meio aérea, meio indignada, meio triste. Lembro que é importante que a gente tente distanciar o emocional da pesquisa. Contudo, neste dia foi bem difícil. De uma certa forma, me senti violentada, assim como acho que a menina e todas as pessoas que estavam vivenciando aquela situação também foram (Diário de campo, Palhoça, dia 04/12/2023).

No mesmo dia em que a pesquisadora vivenciou o episódio com a menina com TEA, foi realizado um grupo focal na sequência. Quando o grupo focal aconteceu, eles não poderiam

⁵ AEE: Atendimento Educacional Especializado.

⁶ Meltdown é um termo em inglês que significa "derretimento" ou "colapso". É uma crise emocional intensa que pode ocorrer em pessoas com TEA, TDAH ou em outras situações.

saber do que havia ocorrido na sala de AEE porque estavam tendo aula. Conforme o grupo focal foi acontecendo, foi relatado um episódio no qual eles ficaram incomodados com as violências que ocorriam com a mesma menina que havia cortado o pé. O episódio será descrito exatamente com as palavras dos alunos que participaram do grupo focal, que foram contando o episódio depois de terem sido perguntados sobre o que eles achavam que era inclusão.

Os relatos coletados no grupo focal evidenciam importantes fragilidades no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com destaque para o caso da aluna já citada anteriormente. Os participantes da pesquisa relataram, de forma recorrente, atitudes de despreparo, negligência e condutas inadequadas por parte dos profissionais da educação. Segundo os estudantes, diante de crises comportamentais da aluna, era comum que os professores reagissem com gritos e impaciência, revelando a ausência de estratégias pedagógicas e de regulação emocional apropriadas para lidar com as demandas específicas da criança.

Outro aspecto preocupante ressaltado pelos alunos é que, em diversos momentos, são os próprios colegas que parecem oferecer mais suporte à aluna do que os professores. Um episódio significativo que todos os alunos vivenciaram ocorreu durante uma aula de Educação Física da turma, na qual a aluna Pietra (que não faz parte da turma deles) estava deitada no chão da quadra e não queria se levantar, e eles acreditam que ela não recebeu uma assistência efetiva da professora auxiliar neste momento. Esta, segundo o relato, limitou-se a insistir verbalmente para que a aluna se levantasse, afastando-se quando não obteve sucesso. No momento seguinte, duas docentes teriam recorrido ao uso da força física, puxando a estudante pelos braços, mesmo diante de sua resistência e choro, fato que gerou incômodo e indignação entre os colegas, que interpretaram a situação como uma tentativa de controle físico sem o devido cuidado emocional, fazendo com que a criança se sentisse "sufocada". Neste caso, pode-se questionar se o sistema poderia operar de modo diferente, ou se isto é a forma lógica de operar de uma instituição escolar, em uma sociedade medicalizada?

As críticas dirigidas ao corpo docente estendem-se à gestão escolar, a qual é percebida como omissa diante das situações relatadas. Uma das alunas informou ter procurado a direção da escola a fim de relatar os episódios, sendo informada de que as contratações são feitas diretamente pela Secretaria de Educação (SED), e que a direção possui apenas a prerrogativa de enviar relatórios à secretaria. Essa resposta reforçou a percepção de impotência institucional frente à manutenção de práticas excludentes.

Analisando o trecho acima, pode parecer que a aluna com deficiência que teve a culpa da situação e de toda a violência gerada. Contudo, cabe pensar em quais atitudes a escola poderia ter tido para que essa situação fosse lidada de outra maneira. Quais os mecanismos que poderiam ser utilizados para que ela fosse auxiliada da melhor maneira dentro do contexto apresentado?

A pesquisa também identificou uma disparidade entre o discurso institucional e a prática cotidiana. Enquanto as atitudes dos docentes diante da mãe da estudante foram descritas pelos alunos como marcadas por cordialidade e afeto, nas interações diárias pode se observar um tratamento inadequado, o que contribui para a construção de uma imagem pública de inclusão que, segundo os participantes, não corresponde à realidade. Foi citado inclusive o uso das redes sociais da escola para promover uma imagem idealizada de acolhimento, contrastando com episódios de negligência, como o caso em que os alunos viram Pietra ingerindo terra sem que a professora auxiliar, percebesse a situação, pois estava distraída com o celular.

Tais relatos indicam uma série de falhas estruturais no que se refere à formação, ao acompanhamento e à responsabilidade ética dos profissionais da educação, além de exporem uma cultura escolar que ainda compreende a inclusão mais como um cumprimento formal de diretrizes legais do que como um compromisso efetivo com a equidade. Os dados apontam para a necessidade de ações urgentes de formação continuada, revisão de práticas institucionais e construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva no espaço escolar.

É nítida a indignação e solidarização dos estudantes com as violências sofridas pela menina. Este fato pode ser vinculado a uma falta de pessoas qualificadas e com paciência para lidar com pessoas em crise. Contudo, também é possível pensar em uma violência sofrida pelos professores que não sabem lidar com estas situações e se veem em um ambiente que não os auxilia. Inclusive, pode-se pensar em termos estruturais, em um sistema educacional, político e econômico que não os auxilia.

Vê-se neste relato tanto uma violência com a aluna quanto com a escola. Isto, pensando de uma forma em que maltrataram e violentaram os corpos que estavam ao redor. Os professores não sabiam como lidar com aquela situação, o espaço arquitetônico não estava preparado para aquela aluna, e os alunos que passavam ao redor experienciavam uma situação que não estavam preparados, assim como relatado no grupo focal. Cabe lembrar que a escola é uma instituição composta por pessoas que podem não estar preparadas para lidar com

situações imprevistas como essa, e que o corpo docente lida com diversas situações complexas e difíceis durante o seu cotidiano.

Esta situação pode exemplificar como a sociedade, em sua estrutura básica, não está preparada para lidar com pessoas com deficiência. O medo aparece também em experiências que os alunos associam às pessoas com deficiência nas instituições que os permeiam e a forma com que essas situações são elaboradas.

Na escola que a minha irmã está estudando, tem um menino com autismo na sala. Ele fazia judô e tudo, mas ele era muito rebelde. Ele tem horários para tudo. Tem horário para chegar, tem horário para comer, tem o horário certo para sair da escola. Teve um dia que fizeram ele ficar na escola um pouquinho mais e ele queria ir para casa e não deixaram. Daí ele começou a ficar irritado e começou a dar golpes de taekwondo. Acabou machucando várias crianças e daí chamaram umas pessoas do nono ano para segurar ele e não conseguiram, daí tiveram que chamar a mãe dele, daí sim ele parou (Aluno 5).

No episódio trazido por um dos alunos, de alguma forma, também não foram violentados os alunos, os professores, a própria mãe do aluno que teve que ser chamada para acalmá-lo? Será que a sociedade, as instituições, as relações de poder, os discursos pré-estabelecidos e os pensamentos sobre a normatividade são os geradores dessa violência e as violentadas são as pessoas com deficiência?

Neste contexto, vale trazer um dos pressupostos do modelo social da deficiência, que problematiza a questão de a deficiência estar muito mais presente na sociedade do que nas pessoas com deficiência. Tal modelo coloca a responsabilidade de inclusão nos ambientes e nas estruturas sociais e retira a “culpa” por vezes colocada nas pessoas com deficiência de não se encaixarem nos locais. A “culpa” é da sociedade que não dá a estrutura necessária para a inclusão de todos, e não o contrário. O modelo denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência, isentando o indivíduo e culpabilizando a sociedade pela falta de acessibilidade e argumenta que o problema não está no corpo, mas nas barreiras sociais (Diniz, 2007).

A violência presente no discurso e nas experiências vividas, pode ser percebida imersa na convivência de pessoas dentro de uma sociedade normalizada, no qual o outro pode ser um perigo tanto para o outro, quanto para ele mesmo. Dentro de uma sociedade de controle dos corpos da população, deve-se pensar no que a normatividade compulsória produz e reproduz sobre o perigo de pessoas que são consideradas desviantes.

5.2.5 Nós x Eles

Seguindo o desenrolar dos grupos focais, percebe-se que um eixo temático foi sendo constituído conforme surgiam aparições de regularidades nos enunciados, dentro de uma perspectiva de exterioridade nos discursos. Esse eixo temático “nós x eles” foi pensado de forma a elaborar uma questão de sentimento de pertencimento dos alunos a um grupo, ou de uma exclusão de outro grupo, mesmo que de forma inconsciente. Isso pode ser visto tanto nos discursos dos palestrantes quanto nos discursos dos alunos. Em diferentes momentos da fala dos alunos e alunas, percebe-se uma linha (in)visível entre a subjetividade de pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência. Alguns alunos falavam como se “eles” fossem diferentes de “nós”.

Eu acho que mesmo tu tendo deficiência, tu consegue as coisas. Se fosse eu, seria um baque. Mas, pensando pela fala dele, não seria tão difícil. Tem tantas pessoas com deficiência que conquistaram bem mais coisas do que a gente que não tem deficiência (Aluna 4).

Gostei que eu aprendi que eles (as pessoas com deficiência) podem do mesmo jeito que a gente pode. Antes, eu via como uma limitação que as pessoas não conseguiam superar. Agora, depois da fala do palestrante, abriu a minha mente porque eu comecei a reparar mais neste tipo de gente (Aluno 27).

É que tipo, pode ter uma pessoa que nunca viu uma pessoa com deficiência, ou já viu até, mas nunca conviveu. Daí pode ficar com medo até que começa a conviver com aquela pessoa com necessidades especiais, e vê que não precisa mais ter medo. É só um jeito diferente de viver (Aluna 11).

Tem que incluir a pessoa no grupo, mesmo com a diferença da pessoa com deficiência. É um ser humano como nós, tem que fazer atividade, tem que brincar, não precisa ter vergonha. Tem que interagir (Aluna 25).

O trecho “como nós” grifado acima traz a possibilidade de entender que existe também o “como eles”, e, ainda, que “eles” não têm que ter vergonha de interagir com as pessoas, de participar das atividades e das brincadeiras. Pode-se pensar em uma forma de organização da sociedade? De uma forma hierarquizada sobre os corpos e os indivíduos? Segundo Foucault (1999) a organização do poder sobre a vida se constitui em dois polos: as disciplinas do corpo e as regulações da população. Haveria uma forma de controle sobre o corpo e sobre o comportamento das pessoas ao interagirem com pessoas com deficiência, estabelecendo normas sobre como essas interações devem ocorrer?

Pensando a partir de Foucault (1999) e a questão do biopoder como uma maneira de produzir, controlar e regular os corpos, pode-se pensar em como este poder tenta padronizar o que é um "corpo funcional" ou uma "vida produtiva", e como ele acaba marginalizando corpos que fogem das normas hegemônicas, influenciando a forma como as pessoas com deficiência são percebidas, tratadas e incluídas (ou excluídas) na sociedade. O poder não só controla os

corpos, mas também produz subjetividades pelo controle do corpo individual e da população influenciando na forma como normalizações são construídas.

Os trechos evidenciam deslocamentos no modo como os sujeitos percebem a deficiência, mas também mostram como essas percepções permanecem ancoradas em discursos normalizadores. Há um elemento central nos depoimentos que parte de uma matriz de comparação entre “pessoas com deficiência” e “pessoas sem deficiência”. Essa comparação é uma prática discursiva que, conforme Foucault (1999, 2018), participa da produção de categorias que organizam e hierarquizam os corpos, mesmo quando a intenção é valorizar ou incluir. O reconhecimento de capacidades funciona como uma contestação parcial ao estigma, mas continua operando dentro da gramática da norma, na qual existe um padrão e um desvio a ser relativizado.

Nos relatos da aluna 4 e do aluno 27, há uma narrativa de transformação subjetiva que pode ser entendido como uma passagem de um olhar limitante para um olhar mais amplo. Essa mudança não é fruto apenas de uma reflexão individual, mas do contato com novos enunciados e experiências que reconfiguram o campo de saber no qual o sujeito se move. A palestra, a convivência ou o exemplo de pessoas com deficiência que “conquistaram mais coisas” funcionam como práticas discursivas capazes de criar fissuras nas concepções anteriores. No entanto, o próprio gesto de valorizar está inscrito em uma relação de poder, pois é o olhar normativo que parece conceder legitimidade à capacidade do outro.

O depoimento da aluna 11 ilustra como a ausência de convivência pode influenciar em situações que levam à exclusão, como o medo. O convívio, então, atua como uma prática que dissolveria essa perspectiva negativa, fato trazido pelo palestrante 1 ao discorrer sobre o convívio como principal forma de inclusão. A fala da aluna 25 mobiliza a linguagem da inclusão, ao trazer a inclusão da pessoa com deficiência no espaço coletivo, mas acaba o fazendo dentro de um imperativo moral e normativo como: “tem que incluir”, “tem que brincar” que definiria quais são as condutas legítimas e esperadas, quase como uma obrigação moral. A inclusão se apresenta como um regime de verdade que diz o que é correto fazer, mantendo um poder sutil que enquadra as relações.

Em diferentes momentos do grupo focal, uma das alunas trouxe, mesmo que de forma inconsciente, uma certa elaboração acerca do preconceito contra pessoas com deficiência, e, de certa forma, sobre a questão da capacidade atribuídas às pessoas com deficiência. Em um primeiro momento, a aluna 3 afirmou concordar com a ideia de que, muitas vezes, não se

percebe a reprodução de atitudes que colocam a pessoa com deficiência em uma posição de limitação, partindo da crença de que ela não é capaz de realizar determinadas atividades, quando, na realidade, é. Ela exemplifica essa percepção mencionando situações cotidianas, como quando ela frequenta um mercado ou um shopping e existe “até” pessoas com síndrome de Down ou com ausência de um membro desempenhando funções de trabalho. Para a aluna, tais casos representam a superação de barreiras impostas socialmente, uma vez que a sociedade tende a atribuir à pessoa com deficiência a incapacidade de agir, restringindo-a a um espaço social separado e limitado. Contudo, ela traz essa perspectiva a partir de um lugar no qual essa pessoa estaria se superando apenas por estar trabalhando.

Em outro momento, a aluna 3 traz que as pessoas com deficiência têm a mesma capacidade do que as pessoas sem deficiência, mas que elas teriam oportunidades diferentes. Ela segue falando sobre como as pessoas com deficiência teriam quase um “poder de superação” para enfrentar às situações cotidianas da vida e que se não deveria olhar para elas e pensar que elas são “tadinhas”, mas sim que elas são guerreiras. Existe um próprio paradoxo no pensamento desta aluna, pois ela acaba reforçando um estereótipo de pessoa com deficiência guerreira, ao mesmo tempo em que diz que elas teriam a mesma capacidade que as pessoas sem deficiência. Para discorrer melhor sobre o assunto, o próximo eixo temático irá abordar e aprofundar conhecimentos e percepções dos alunos sobre o capacitismo.

5.2.6 Capacitismo

Em todos os grupos focais, a pergunta: “você sabem o que é capacitismo?” foi realizada. Em dois dos grupos os alunos sabiam o que era, nos outros dois não tinham ideia do que significasse o termo. Um dos grupos que sabia o significado do termo explicou que foi porque o professor de Educação Física da escola havia dado uma aula sobre atividades físicas adaptadas e ensinou aos alunos sobre capacitismo, e, o outro grupo havia feito um projeto com a professora de inglês sobre os diferentes tipos de preconceito e depois eles tiveram que elaborar uma apresentação sobre o capacitismo. Conclui-se que os alunos que sabiam sobre o termo adquiriram esse conhecimento no ambiente escolar, e, com isso, frisa-se a importância de abordar temas de forma transversal no currículo e nas disciplinas escolares.

Eu acho que a inclusão e o capacitismo estão meio juntos. Se um não existe, o outro não pode existir junto. Porque para você incluir uma pessoa você precisa adaptar o local, mas tem pessoas que são muito egoístas e falam que é só ajudar. Mas as pessoas

com deficiência, às vezes, não gostam de ajuda porque elas gostam de ter autonomia e fazer as coisas sozinhas (Aluno 24).

O conceito transborda a questão de perceber a pessoa com deficiência como capaz ou incapaz porque ele abrange como isso influencia nas percepções dos indivíduos. Isto pode ser visto no trecho abaixo, no qual aparece a questão de se colocar no outro, mas de um ponto de vista em que a pessoa com deficiência que simplesmente sobrevive a uma vida cotidiana é algo surpreendente.

Eu acho que aprendi que mesmo tu tendo deficiência, tu consegue as coisas. Se fosse eu, seria um baque. Mas, pensando pela fala dele, não seria tão difícil. Tem tantas pessoas com deficiência que conquistaram bem mais coisas do que a gente, que não tem deficiência (Aluna 32).

Ele mostrar para a gente que ele conseguiu chegar aonde ele chegou mesmo com essa limitação dele é legal (Aluno 27).

Sob uma perspectiva foucaultiana, os dois trechos revelam como os sujeitos constroem suas percepções sobre a deficiência a partir de um campo discursivo que, ao mesmo tempo, reconhece as capacidades e reforça a lógica da norma. Na fala da aluna 32, o reconhecimento de que “mesmo tu tendo deficiência, tu consegue as coisas” opera dentro de uma estrutura comparativa que estabelece dois polos: o corpo considerado “normal” e o corpo com deficiência. Essa comparação, pode ser percebida como efeito de um padrão de normalização que define quais padrões de funcionalidade e desempenho são esperados e, a partir deles, classificam sujeitos. Embora o relato valorize a superação e desafie parcialmente o estigma, ele mantém a deficiência como uma condição marcada pelo “apesar de”, um elemento que, por sua excepcionalidade, merece destaque quando ultrapassa expectativas.

Já o aluno 27 reforça essa lógica ao dizer que é “legal” ver alguém “chegar aonde chegou mesmo com essa limitação”. O discurso da limitação é central, pois ele posiciona a deficiência como um obstáculo naturalizado, algo que se contrapõe ao progresso. Pensando a partir de Foucault (1996), esse tipo de enunciado é atravessado por regimes de verdade que, historicamente, associam corpos com deficiência à falta, e atribuem valor às narrativas de superação justamente por confirmarem a excepcionalidade do feito.

Em ambos os casos, há um tensionamento: as falas resistem à desqualificação absoluta da pessoa com deficiência ao reconhecer sua capacidade, mas ainda se apoiam em categorias produzidas por situações de poder/saber que estruturam o olhar normativo. O reconhecimento vem acompanhado de um reforço sutil da hierarquia entre “corpos normais” e “corpos desviantes”, mostrando como as práticas discursivas podem simultaneamente contestar e reproduzir as mesmas normas que pretendem superar.

Na contemporaneidade, o corpo considerado “normal” é idealizado como saudável, produtivo e eficiente, enquanto corpos com deficiência foram frequentemente vistos como desviantes, menos produtivos ou considerados objetos de intervenção médica. Pensando a partir de Foucault (1999), o biopoder pode estar ligado ao capacitismo porque existe uma ideia de que certos corpos e mentes são mais válidos ou desejáveis que outros. O biopoder também se manifesta nas políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Essas políticas, embora frequentemente apresentadas como mecanismos de inclusão, muitas vezes reforçam a distinção entre corpos “normais” e “anormais”. Tal situação pode ser percebida na questão de benefícios sociais condicionados, nos quais as políticas de assistência baseadas em critérios de “capacidade para o trabalho” perpetuam a ideia de que o valor do indivíduo está relacionado à produtividade econômica.

As questões acima auxiliam a pensar o que realmente pode ser considerada uma efetiva inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Em alguns casos, a sociedade acredita que a realização de mudanças na estrutura arquitetônica já seria a solução. Contudo, a inclusão deve ser pensada de forma social, cultural, estrutural e deve ser constantemente repensada para poder efetivamente incluir todos os indivíduos na sua pluralidade.

5.2.7 A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares

O presente eixo temático foi sendo constituído com base em enunciados encontrados em diferentes momentos dos grupos focais, não só quando os alunos eram perguntados se eles acreditavam que a escola deles era inclusiva. Pode-se entender que o eixo temático da inclusão foi sendo construído de acordo com os mecanismos de distribuição do discurso de uma maneira sutil, mas que possibilitou a sua exterioridade em diferentes momentos e enunciados dentro do discurso (Foucault, 1996).

A inclusão apareceu em momentos nos quais os alunos lembravam de adaptações específicas realizadas nas instituições para as pessoas com deficiência, e inclusive, dão risadas em um momento no qual percebem que a sala deles não é inclusiva nem de forma arquitetônica.

As pessoas cegas não precisam mais saber braile, porque eles escrevem numa maquininha né. Com o meu amigo, a gente ia falando o que estava escrito no quadro e ele ia digitando. Fazia um barulhinho legal até. Ele brincava com a gente na quadra e tudo. Cada um de nós dava o braço para ele por um tempo e ele corria junto, ele brincava de tudo com a gente. A gente ajudava ele e todo mundo se divertia (Aluna 26).

A gente tem que batalhar para que todos possam ter direitos iguais. Por exemplo, se uma pessoa tem dificuldade de leitura, a gente tem que dar um jeito de auxiliar ela (Aluno 27).

Por exemplo, se uma pessoa com deficiência quisesse ser incluída na nossa turma, a gente teria que tirar a sala inteira do lugar (Aluno 28)

Risos coletivos, a sala é no segundo andar, com uma escada bem grande

Lembra que mudaram a nossa sala porque tinha um menino cego que ia estudar em outra turma? A nossa sala era embaixo, nos trocaram porque esse menino ia começar a estudar aqui na escola (Aluna 26).

Este trecho acima foi de um grupo focal no qual o assunto da inclusão reverberou bastante, sendo o mesmo grupo que trouxe a situação da aluna Pietra, descrito na parte sobre a violência. Em outra parte do roteiro, a pergunta feita era se os alunos achavam que a escola era inclusiva. O mesmo grupo focal trouxe um debate interessante que foi se desenrolando naturalmente sobre a questão da inclusão tanto da escola, quanto da turma podendo ser percebidas em alguns trechos como no caso da aluna 3 que diz: “Eu não sei se eu acho que a escola é inclusiva, mas a nossa turma sim. A escola acho que tenta, mas eles não são muito inclusivos.”, assim como traz a aluna 7 na sequência: “Parece que eles fazem por obrigação ou quando tem um pai de uma criança junto, daí eles são inclusivos.”, a aluna 11 diz que: “Eu acho que uma coisa importante seria fazer um banheiro separado, porque não tem banheiro acessível.”; e a aluna 4 finaliza dizendo que achava que a escola não tinha estrutura para receber uma pessoa com deficiência.

Observa-se que os alunos deste grupo focal não acreditam que a escola seja inclusiva na questão arquitetônica, estrutural e comportamental. Especificamente neste grupo, teve uma situação na qual um aluno cego entrou na turma deles no início do ano e eles tiveram uma reunião/orientação com a diretora antes de ele começar a participar das aulas. Pelos relatos, a turma se uniu para acolher o estudante e, com isso, eles criaram uma sensação de grupo alinhado para um mesmo propósito. O estudante em questão não concluiu o ano naquela escola, tendo sido transferido para outra.

A questão da inclusão também surgiu em momentos nos quais os alunos eram instigados a pensar sobre os sentimentos expressados quando se deparavam com uma pessoa com deficiência, como pode ser visto no trecho abaixo:

Teve um dia desses de manhã que eu estava andando e vi um senhorzinho cego e eu fiquei prestando atenção nele... Aí, no meio do caminho tinha um caminhão e o senhorzinho se bateu nele. Nisso, estavam passando duas moças que ficaram rindo dele. Eu vi aquela cena e me subiu um ódio que me deu vontade de xingar elas e perguntar se elas não tinham consideração. Aí, eu fui lá ajudar o senhor. Peguei no braço dele e levei ele até o supermercado que era aonde ele queria ir. Toda vez que eu

vejo uma cena dessas, até com gente deficiente ou até gente LGBT, que a gente sabe que uma hora vai sofrer discriminação, me dá uma raiva (Aluna 8).

Aqui cabe trazer um recorte acerca do conceito de interseccionalidade ao perceber a conexão feita entre as populações vistas como minorias, neste caso específico, entre pessoas com deficiência e pessoas LGBTQIAPN⁷. Alguns estudos sobre interseccionalidade tentam mostrar como diferentes categorias podem ser entendidas de maneiras similares com as suas especificidades e limites. Este foi um conceito desenvolvido por autoras feministas negras, como Crenshaw (1989) que faz uma crítica contundente às abordagens tradicionais de discriminação e justiça, tanto no feminismo quanto no movimento antirracista.

Como apontam Gesser, Melo e Block (2020) o conceito surge como uma forma de se contrapor ao chamado "feminismo branco", que negligenciava as interações entre gênero, raça, sexualidade, classe social e outras formas de discriminação. As autoras argumentam que a experiência de ser mulher negra e pobre difere significativamente da de ser mulher branca e de classe média. Atualmente, esse conceito é amplamente utilizado nos estudos de gênero e recentemente está sendo abordado nos estudos sobre deficiência.

A interseccionalidade refere-se à análise das múltiplas identidades e formas de opressão que uma pessoa pode vivenciar simultaneamente e como essas identidades se sobrepõem e interagem para criar experiências únicas de discriminação ou privilégio. De acordo com Collins (2019) a interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta analítica que considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, capacidade, etnia e faixa etária estão interrelacionadas. Ela permite refletir e aprimorar políticas universais que tendem a não compreender e chegar às pessoas vulnerabilizadas tendo como objetivo compreender a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. A interseccionalidade possibilita a análise de relações sociais e como elas impactam nas experiências individuais cotidianas, tentando analisar como as desigualdades e opressões operam diferentemente nas pessoas e como isso afeta o acesso à direitos básicos e políticas públicas.

Ao examinar as interseções entre diferentes formas de opressão, a interseccionalidade contribui para um entendimento mais completo das maneiras como as estruturas de poder e privilégio operam na sociedade. A interseccionalidade foi trazida para esta tese como uma maneira de trazer estudos contemporâneos que estudam como algumas categorias de

⁷ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais e pessoas não binárias.

populações percebidas como “minorias” podem se interligar e atravessar as vidas dos indivíduos.

Pode-se pensar em uma relação entre a interseccionalidade e a inclusão visto que ambas abordam a diversidade e a equidade dentro da sociedade. A interseccionalidade pode ser vista como uma ferramenta para a inclusão, visto que ela permite entender que as diferentes identidades (raça, gênero, classe, sexualidade, deficiência etc.) se cruzam e criam experiências únicas de privilégio ou opressão, de tal forma que a inclusão deve levar em conta essas interseções para garantir políticas e práticas acessíveis e justas para todos.

Para uma efetiva inclusão deve-se pensar em abordagens que não sejam baseadas em uma ideologia que utiliza uma abordagem única para todos. A interseccionalidade ajuda a identificar como diferentes grupos podem enfrentar barreiras distintas dentro dos mesmos espaços, desta forma, auxilia na transformação de estruturas para atender às necessidades variadas das pessoas. Ela auxilia a evitar a invisibilização das pessoas e exaltar a multiplicidade das subjetividades e, de acordo com Creenshaw (1989) sem uma abordagem interseccional algumas pessoas podem continuar marginalizadas dentro de movimentos ou espaços que deveriam ser inclusivos. Tais pensamentos podem auxiliar no planejamento de possibilidades de inclusão nos ambientes escolares para abranger o máximo de individualidades existentes e possíveis.

Pensando em respeitar as individualidades, a inclusão surge nos enunciados dos alunos, que trazem diferentes pontos de vistas quando perguntados sobre o que eles acreditavam ser inclusão. Os pontos de vista abordam assuntos como a questão da conscientização dos indivíduos sobre o que é uma deficiência, sobre como interagir com uma pessoa com deficiência e sobre os ambientes nos quais a deficiência é abordada.

Eu acho que se tivesse mais campanhas para conscientizar as pessoas seria legal. Às vezes as pessoas têm medo de chegar e interagir com uma pessoa com deficiência e isso gera uma exclusão. Porque se a pessoa continuar com medo, nunca vai chamar ou se sentar com aquela pessoa. Quando o Enzo chegou aqui na sala, todo mundo tinha um pouco de medo de falar com ele. Mas agora o Enzo é um dos mais queridos aqui da sala. Tem que conhecer, não pode ficar julgando o livro pela capa, porque se for assim tu nunca vai se aproximar da pessoa, tem que conhecer ela, se aproximar dela, tentar trazer ela para o teu grupo (Aluna 10).

Alguns alunos relatam que a inclusão não ocorre por falta de informação dos indivíduos, seja por falta de interesse deles ou por falta de informações públicas sobre o tema. Os depoimentos dos participantes da pesquisa revelam percepções significativas sobre os desafios da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar e social mais amplo. Observa-se a

compreensão de que o processo de inclusão requer, antes de tudo, o conhecimento sobre o tema da deficiência. Segundo uma das estudantes, a escassez de informação ainda é uma barreira, visto que "poucas pessoas sabem" sobre as especificidades envolvidas, o que dificulta a construção de uma postura inclusiva. Nesse sentido, destaca-se a importância de espaços formativos, como palestras, cursos e vivências que despertem a curiosidade e contribuam para o aprendizado coletivo sobre a convivência com a diferença.

Além do aspecto informacional, os relatos apontam para a dimensão ética e afetiva da inclusão, enfatizando o valor de atitudes simples, como aproximar-se de colegas que estejam isolados, iniciar conversas e construir vínculos de amizade como formas concretas de promover o pertencimento. A inclusão é compreendida, portanto, como um gesto de acolhimento e reconhecimento do outro como um sujeito de direitos.

Os alunos também demonstram uma visão ampliada do conceito de inclusão que vai além do ambiente escolar ou das relações de amizade. Um dos depoimentos ressalta que não basta incluir apenas em grupos de convivência informal; é necessário garantir oportunidades reais de participação em diferentes esferas da vida social, como o mercado de trabalho e os demais espaços públicos. Essa perspectiva evidencia que uma inclusão restrita ao convívio interpessoal pode criar expectativas equivocadas sobre a sociedade, a qual ainda reproduz diversas formas de exclusão. Assim, para que a inclusão seja efetiva, ela deve ocorrer de forma transversal, envolvendo não apenas a dimensão afetiva, mas também a inserção social, econômica e institucional das pessoas com deficiência.

Uma das repercussões que acabaram acontecendo naturalmente quando o assunto da inclusão era abordado, foram as questões de adaptações específicas da escola na qual os alunos estudam. Parecia ser a teoria transbordando na prática.

Eu acho que a nossa escola tem uma boa acessibilidade para pessoas em cadeira de rodas, só não tem muita acessibilidade para pessoas cegas e tal. Os banheiros não são bem adaptados, nem as salas, mas a nossa escola tem os professores auxiliares (Aluno 24).

Também existem alguns enunciados que parecem confundir a questão da inclusão com a questão da ajuda. Isso pode ser pensado a partir de uma perspectiva mais assistencialista do que realmente inclusiva.

Eu poderia ajudar a ir ao banheiro, ajudar a pegar o prato de comida ou também posso ajudar a comer se precisar. As pessoas também podem ajudar a dar banho e tal. Eu podia levar ele no shopping ou no mercado para fazer a compra do mês (Aluna 22).

Aqui, pode-se perceber uma perspectiva assistencialista, e essa perspectiva, de acordo com (Soares, 2024) ao focar em ações caritativas e imediatistas, perpetua o capacitismo e reforça a exclusão social das pessoas com deficiência. Essa abordagem desresponsabiliza o Estado de garantir direitos e serviços públicos adequados, transferindo a responsabilidade para os familiares e para o indivíduo. Isso pode ser visto nos relatos dos alunos ao trazer uma certa obrigação para “ajudar” de forma pontual as pessoas com deficiência. Desta forma, mantém-se a deficiência como um problema privado, invisibilizando as necessidades dessas pessoas e dificultando sua plena participação na sociedade.

De acordo com Paiva, Silveira e Oliveira (2020) na história da conquista de direitos e formações de políticas públicas no Brasil, as ações voltadas para as pessoas com deficiência foram restritas, por um longo período, ao âmbito familiar e/ou a práticas assistencialistas, caritativas, ou de enclausuramento, asilamento e abandono. Até meados da década de 1990, as ações voltadas para as pessoas com deficiência estavam sob o comando da Legião Brasileira de Assistência (LBA), ou seja, estritamente relacionadas a um viés assistencialista. Isso influenciou na perspectiva que foi se estruturando e acabou segregando as pessoas com deficiência em grupos heterogêneos, baseados em práticas pedagógicas que visavam uma aproximação com padrões de normalidade para uma “inserção” na vida em sociedade.

Tal situação acerca do assistencialismo também é trazida por Sarmento e Torres (2023) ao discorrer sobre como as pautas das pessoas com deficiência foram apreendidas por uma política institucional neoliberal conservadora que pensa sob um viés caritativo e assistencialista baseado em uma representatividade alegórica. Isso pode ser entendido como uma ótica capacitista de entender a deficiência. Percebe-se a importância de superar essa visão assistencialista, adotando políticas públicas inclusivas que promovam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência, para de fato serem inclusas na sociedade.

5.2.8 O que é deficiência

Mediadora: Depois de tudo isso... O que vocês acham que é a deficiência?

Silêncio...

Mediadora: Essa é uma pergunta que o Tico e o Teco ficam batendo de um lado para outro dentro da cabeça mesmo, podem tentar elaborar da forma que vocês conseguirem... Como eu falei: não tem certo nem errado...

Silêncio...

Mediadora: Vamos pensar de um outro jeito então... O que diferencia uma pessoa com deficiência de uma pessoa sem deficiência?

Silêncio...

Este trecho de um grupo focal foi trazido para mostrar uma das experiências vivenciadas pela pesquisadora no decorrer da pesquisa. Parece que essa pergunta trazia um peso junto com ela. Trazia um silêncio. Trazia um desconforto. Os alunos ficavam parados olhando para a pesquisadora à busca de uma resposta, de algo que pudesse trazer uma certa resposta adequada para a pergunta sobre o conceito e isso pode ser percebido em todos os grupos focais.

O silêncio não é vazio, pois ele é carregado de sentidos, de hesitações, de incertezas. Na perspectiva foucaultiana, o silêncio pode funcionar como efeito das regras de exclusão que atravessam os discursos (1996). Determinados temas são historicamente produzidos como “difíceis de dizer” por existirem certos limites discursivos sobre o que pode ou não ser dito, por quem e em quais condições. O silêncio diante de algumas questões e, neste caso, sobre o que é a deficiência, revela a presença de um tabu discursivo entre o dizível e o indizível.

Para discorrer sobre isso, cabe questionar o que se espera, mesmo que de forma inconsciente, que uma pessoa entenda sobre o que é a deficiência. Qual seria a diferença, sutil ou não, que categoriza as pessoas entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência? O discurso pode trazer maneiras de pensarmos em como essa classificação pode ser entendida, como ela pode ser estruturada pelos indivíduos, pelas instituições e pela sociedade em geral. Ao tentar explicar o que é deficiência, a não deficiência surge. E, pode-se perceber que uma diferenciação vai surgindo de forma espontânea nos enunciados.

Eu acho difícil diferenciar uma pessoa com deficiência de uma pessoa normal porque ela faz tudo que a outra faz. Não existe muita diferença nisso. Porque a pessoa com deficiência estuda, trabalha, tem uma vida normal (Aluno 5).

Tu falou como se a pessoa com deficiência fosse uma pessoa normal? E ela não é normal? (Aluno 6)

Eu falei que ela é normal (Aluno 5).

Silêncio

No trecho acima, um diálogo entre os alunos coloca em jogo a questão do par normal x anormal. É quase como se existisse uma normalidade subjetiva imposta aos indivíduos que eles nem percebem o quão estão atravessados por discursos e práticas. O discurso traz à tona representações, construções sobre o que é considerado alguém “normal” dentro de uma normatividade social. Normatividade esta que é estabelecida e controlada por práticas e instituições que possuem um viés de poder e controle social (Rammingier, 2008).

No decorrer do diálogo entre os alunos, observa-se a construção de uma percepção coletiva acerca das diferenças vivenciadas por pessoas com deficiência em relação àqueles que não possuem impedimentos físicos ou sensoriais. A aluna 7 afirmou que, embora todas as pessoas passem por dificuldades, os problemas enfrentados por pessoas com deficiência são percebidos como mais graves, destacando uma diferenciação na intensidade dos desafios.

O aluno 5 apontou que pessoas com deficiência enfrentam maiores dificuldades para realizar tarefas, ao passo que o aluno 6 complementou que, para isso, é necessário um empenho ainda maior por parte delas. Essas falas demonstram uma percepção de esforço redobrado associado à superação constante. Isso pode reverberar na percepção das pessoas sem deficiência quando pensam que uma pessoa com deficiência é um exemplo de superação para os outros apenas por lidar com a sua rotina, como pode ser visto na fala da palestrante 2 em momentos das suas palestras. No decorrer da análise dos discursos dos grupos focais e dos palestrantes percebe-se que os discursos dos alunos corroboram com os discursos dos palestrantes e vice-versa. É como se alguns fragmentos de pensamentos, atitudes e percepções fossem se atravessando e cruzando diversos corpos. Pode-se pensar em uma forma de subjetivação que perpassa tanto os corpos com deficiência, quanto sem deficiência de uma forma comum.

Seguindo o mesmo debate, a aluna 3 acrescentou que os tratamentos destinados a “essas pessoas” são mais difíceis e que os cuidados médicos ou terapêuticos demandam mais complexidade e atenção. Reforçando essa perspectiva médica, a aluna 7 trouxe que os cuidados com a saúde precisam ser maiores, o que pode ser interpretado como uma preocupação com a manutenção do bem-estar físico e emocional. Ao falar “essas pessoas”, surge uma separação entre as pessoas, de uma forma que traz de forma implícita o par normal x anormal, essas pessoas x aquelas pessoas, as que precisam de cuidado médico e as que não precisam. A expressão “essas pessoas” pode ser entendida como um marcador discursivo de fronteira, pois ela delimita quem pertence ao domínio da normalidade e quem deve ser objeto de correção, cuidado ou vigilância. Pode tratar-se de um mecanismo de exclusão simbólica, que não precisa necessariamente ser explícito ou intencional, mas que se manifesta na própria forma de nomear. O pronome “essas” já indica um distanciamento, uma exterioridade. Assim, os discursos das alunas reinscreve a lógica do normal/anormal, que pode ser uma das mais persistentes classificações biopolíticas da modernidade, sustentando a ideia de que certos corpos exigem “mais atenção”, “mais cuidado” ou “mais tratamento”.

No final dessa parte do grupo focal, o aluno 5 retomou a ideia do esforço, afirmando que pessoas com deficiência precisam se dedicar muito mais para alcançar condições mínimas de existência e participação social. Depois do aluno 5, o silêncio voltou a ser um significante da pesquisa.

Esse diálogo acontecido em um dos grupos focais, revela uma compreensão de que a deficiência não se reduz apenas a uma condição corporal, mas se traduz em desafios cotidianos que exigem maior empenho, cuidados específicos e enfrentamento constante de barreiras. Ao mesmo tempo, a discussão pode evidenciar uma percepção assimétrica entre os modos de viver de pessoas com e sem deficiência, marcada por uma valorização do esforço individual, mas também por uma noção de desvantagem estrutural atribuída à deficiência.

Na realização dos grupos focais nota-se que existem palavras que provocam um certo medo, pois podem representar algo desviante, atribuídas a categorias que se situam no valor da negatividade ou atrelada a valores negativos. Parecia que a palavra deficiência carregava um significado que os fazia lidar com algo que a sociedade pode avaliar negativamente. Falar sobre a deficiência parece um tabu.

Foucault (1999) traz a questão do tabu ao discorrer sobre a sexualidade. Ele discorre sobre uma hipótese repressiva, e mostra como, desde o século XVII, a sociedade ocidental teria reprimido a sexualidade. Para ele, o que houve não foi repressão, mas uma explosão de discursos sobre o sexo, sob o pretexto de regulá-lo. O tabu, portanto, não aparece como silêncio, mas como uma proibição produtiva. O tabu sobre a sexualidade não visaria ao silêncio, mas à produção de discursos regulados. Quanto mais o sexo era visto como algo perigoso, mais se tornava um objeto de análise, vigilância e controle.

Já ao analisar especificamente sobre o discurso, Foucault (1996) traz o poder do discurso e fala sobre como certos tópicos, vozes e formas de falar são excluídos ou legitimados. Então, o tabu poderia estar relacionado às regras de exclusão, que estabelecem o que pode ser dito, por quem e em qual contexto. Foucault (1996) elabora três formas de controlar o discurso que seriam: a proibição (temas considerados indizíveis ou inadequados para certos contextos); a separação entre loucura e razão (o discurso das pessoas loucas foi sendo excluído do campo do saber legítimo); e a vontade de verdade (nem todos os discursos têm o mesmo peso).

Ainda pensando dentro desta perspectiva, o tabu seria considerado uma ferramenta de poder que regula a verdade, organizando a sociedade de uma maneira na qual quem fala e a

maneira que fala são tão importantes quanto o conteúdo e, aquilo considerado proibido, ao invés de desaparecer, é deslocado para espaços institucionais nos quais pode ser observado e administrado. Aqui, caberia trazer novamente a questão do biopoder, pois ao tentar gerir e normativizar a vida das pessoas com deficiência, é causado um impacto profundo nas suas experiências, subjetividades e direitos. A deficiência não é apenas uma questão biológica, é também uma construção política e social.

Tem uma moça que eu sigo que sempre está postando coisa no Instagram e ela usa prótese. E eu fico olhando e pensando que ela usa prótese, não tem metade da perna e a vida dela parece maravilhosa. Ela consegue fazer tudo que uma pessoa normal consegue fazer. E eu acho que ela teve muitos altos e baixos para ter uma vida normal (Aluna 25).

Neste trecho acima, pode-se perceber que a aluna 25 compara a pessoa com prótese a uma “pessoa normal”, operando na sua fala uma distinção binária entre normal e anormal, completo e incompleto, capaz e incapaz. Essa comparação pode ser entendida como efeito de um poder normalizador, ou seja, um conjunto de discursos (médicos, midiáticos, pedagógicos) que definem o que é o corpo ideal e quais vidas podem ser consideradas normais, completas, capazes. Com isso, a “vida maravilhosa” da pessoa com prótese é vista como um exemplo de superação, de algo extraordinário, fora do comum porque desafia a norma. Contudo, isso acontece dentro de uma situação na qual se espera que o corpo com deficiência seja aceito desde que prove que consegue se adequar à um padrão de normalidade: “ela consegue fazer tudo que uma pessoa normal consegue fazer”.

Ainda sobre o trecho sobre a pessoa com prótese, percebe-se uma narrativa de reabilitação e superação, no qual o sujeito é reconhecido apenas se demonstrar que é capaz de “vencer” a sua própria deficiência. A vida com deficiência torna-se aceitável à medida que se aproxima o máximo possível de uma norma pré-determinada, e não quando reivindica um lugar de diferença, de desvio. Neste caso, cabe trazer a questão das redes sociais, que foi a forma que a aluna se relaciona, de alguma maneira, com uma pessoa com deficiência.

Com o advento da internet e o avanço das redes sociais, emergiu a ideia de uma nova forma de liberdade. Contudo, o que se percebe hoje é que essas plataformas vêm se convertendo em instrumentos eficientes de controle e vigilância, funcionando como uma espécie de panóptico digital. Essa reflexão é trazida por Han (2018), que considera o smartphone um objeto de devoção e um confessionário portátil. As redes sociais também podem ser vistas como um panóptico, pois os corpos são expostos, medidos e avaliados. Neste caso, a deficiência pode ser encarada como uma forma de dar visibilidade, ao mesmo tempo em que reafirma a norma.

A “vida maravilhosa” pode ser um efeito visível de uma biopolítica contemporânea, que exige que todas as pessoas administrem as suas limitações e mostrem a sua capacidade de superá-las. Isso pode ser visto tanto na subjetivação de pessoas sem deficiência, quanto na subjetivação de pessoas com deficiência. E, às vezes, essa subjetivação pode ser trazida de uma forma leve, em forma de brincadeiras.

Tipo, eu, minha irmã e minha prima fazemos umas brincadeiras bem pesadas quando estamos só nós. O apelido dela, ela deixa a gente falar, não se importa, o apelido dela é deficiente. As vezes a gente pega e fala: “ah, sua deficiente.” E ela pega e fala: “sou mesmo”. Ai a gente dá risada. A gente tem uns apelidos que só a gente sabe, só a gente se chama. Ela não liga, não se importa (Aluna 4).

A vida social tende a colocar o par normal x anormal como uma forma de categorizar, mesmo que em formato de brincadeira nas falas do cotidiano. O apelido, mesmo sendo usado em tom de afeto e cumplicidade, reproduz e reinscreve o olhar normalizador, pois ele marca o corpo e o sujeito dentro de uma matriz de diferença, reforçando a visibilidade da deficiência como traço identitário.

A questão de dar risada sobre o assunto não é de forma alguma inocente, tampouco vazia de significados. Ela pode ser vista como uma forma de atuar como um mecanismo de normalização e até de resistência, pois, dentro da perspectiva foucaultiana sobre o poder, é neste duplo jogo que ele se manifesta. De um lado, o poder produz sujeitos, e, ao mesmo tempo, ele possibilita formas de ser e agir sobre si e sobre o Outro. Isso pode ser visto também na fala da prima que diz: “sou mesmo”, e, desta forma, acaba se inscrevendo no lugar discursivo que lhe é socialmente atribuído, mas o faz de uma forma em tom de brincadeira, com ironia, risadas e aparente aceitação. Tal situação pode ser lida como uma forma de subjetivação, no qual ela se reconhece e se constitui como sujeito dentro das condições de possibilidade dadas pelos discursos disponíveis.

Analisando as falas dos alunos sobre o que eles entendem ser deficiência, percebe-se que existem diferentes concepções, formas de entender, lidar, se subjetivar e subjetivar aos outros. Não existiu um consenso sobre o que o termo significa, e os alunos tiveram a liberdade de discorrer sobre o que quisessem, o que possibilitou uma ampla gama de interpretações que não se esgotam aqui. Contudo, é necessário entender que as palavras possuem poder, e esse poder deve ser levado em consideração ao abordar conceitos, situações e significações acerca da deficiência.

5.3 TENSIONANDO OS DISCURSOS

Algumas das perguntas iniciais da pesquisa “Como os enunciados se chocam e encontram ressonâncias nos sujeitos? O que está instituído nos discursos?” serão debatidas em uma tentativa de tensionar os discursos das pessoas com deficiência e sem deficiência. Para isso, alguns eixos temáticos foram mantidos, mas outros foram criados em uma tentativa de transbordar os enunciados e significações presentes nos discursos analisados. Importante também trazer o silêncio como um aliado/companheiro/ator/personagem/significante nesta pesquisa. Em alguns momentos, o silêncio dizia muito mais do que as palavras.

Colocar em jogo os discursos e analisá-los através de uma perspectiva foucaultiana torna-se um pensar sobre o presente, tentando desconstruir os mais simples pensamentos, realizar uma ontologia do presente, e, na falta de ferramentas, construir algumas. De acordo com Veiga Neto e Lopes (2011) olhar outras coisas que não olhamos e pensar coisas que não pensamos sobre algumas práticas que determinam o nosso objeto de estudo e as políticas que a promovem, implica em ir contra a corrente dominante, e realizar “a prática da suspeita radical frente às verdades estabelecidas e tidas tranquilamente como “verdades verdadeiras” (p. 123)”.

Para tanto, neste capítulo serão colocados em jogo os discursos dos palestrantes e dos alunos. Isso reverberou em alguns eixos temáticos já pré-estabelecidos (já debatidos anteriormente), como também surgiram novos eixos temáticos que pareceram pertinentes no desenrolar do estudo.

5.3.1 Nós x Eles

Esse eixo evidencia uma lógica de diferenciação e demarcação identitária. O discurso se estrutura em torno de uma oposição: “nós” e “eles”, que, em alguns momentos, tenta ser reconfigurada como um “nós” mais amplo, de pertencimento comum. A separação entre “nós x eles” remete à lógica de normalidade/anormalidade (2018), mostrando como a norma produz identidades a partir da diferença: o “normal” se estabelece em contraste com o “desviante”. O risco desse binarismo é o de cristalizar identidades e manter um certo abismo discursivo entre grupos. Porém, como pode ser percebido nos relatos, há também movimentos reflexivos como o do palestrante 1 que percebe a própria armadilha discursiva e abre um espaço para pensar

uma universalidade do tipo “as pessoas”, que pode ser entendido como uma tentativa de dissolver o binarismo.

Cabe lembrar que foi percebido tanto nos alunos quanto nos participantes que as experiências podem trazer modos singulares de existências, e, por isso, cada indivíduo possui percepções específicas acerca da subjetivação das pessoas com deficiência. O “vir a ser” pode ser entendido como um lugar ambivalente, não monolítico, não fixo, que traz consigo a possibilidade de invenções do ser.

Nos relatos dos estudantes, percebe-se que a deficiência é frequentemente narrada em chave comparativa: “eles” conseguem ou não conseguem, “eles” podem tanto quanto “nós”. Mesmo quando a intenção é valorizar ou reconhecer as capacidades das pessoas com deficiência, a prática discursiva ainda parte de uma construção binária, na qual “nós” (sem deficiência) é a medida, e “eles” (com deficiência) aparecem como o desvio que precisa ser relativizado ou superado. Essa prática discursiva está em consonância com o que Foucault (1999, 2018) denomina de produção da norma: ao mesmo tempo em que inclui, ela delimita e hierarquiza, instituindo fronteiras do que é considerado normal e do que é interpretado como desviante. Pode-se pensar em uma relação com os mecanismos disciplinares e reguladores que Foucault (2018) traz como uma forma do poder se articular para um melhor controle dos indivíduos e da sociedade no geral.

A fala da aluna 4⁸, por exemplo, reforça a ideia de que as pessoas com deficiência que alcançam êxito “superam” expectativas, como se o sucesso fosse uma espécie de conquista extraordinária. Já o aluno 27 reconhece que sua percepção foi transformada a partir da fala do palestrante, mas ainda reproduz um discurso no qual as pessoas com deficiência são “este tipo de gente”, demarcando uma diferença que não se dissolve mesmo diante de uma visão mais abrangente provavelmente após escutar a palestra. Esses trechos evidenciam que o discurso é atravessado por tensões: a aceitação do outro ainda se dá pela via de uma alteridade marcada, na qual a diferença não desaparece, mas é administrada pela norma.

No caso da aluna 11, observa-se como o medo inicial diante da deficiência pode ser dissolvido pela convivência. Tal perspectiva dialoga com uma questão trazida pelo palestrante 1, que destaca o convívio como elemento para uma diminuição do “abismo” entre grupos. Aqui,

⁸ “Eu acho que mesmo tu tendo deficiência, tu consegue as coisas. Se fosse eu, seria um baque. Mas, pensando pela fala dele, não seria tão difícil. Tem tantas pessoas com deficiência que conquistaram bem mais coisas do que a gente, que não tem deficiência (Aluna 4).”

a noção de convivência aparece como uma prática discursiva e atitudinal que tenta diluir fronteiras. Contudo, como aponta a aluna 25, essa convivência muitas vezes é vista como uma obrigação moral presente nos enunciados: “tem que incluir”, “tem que interagir”. Isso não deixa de reproduzir um regime normativo, uma obrigação e não um plano elaborado para uma efetiva inclusão.

Do lado dos palestrantes, a separação entre “nós” e “eles” também aparece. A palestrante 2 utiliza o par discursivo “a gente” (pessoas com deficiência) e “vocês” (pessoas sem deficiência), mas logo propõe um deslocamento em direção ao “nós”, situação que visaria romper com a oposição e pensar em um campo de pertencimento comum com identidades múltiplas. Essa articulação remete ao processo de subjetivação no qual os sujeitos se reconhecem e se produzem a partir de posições que o discurso lhes oferece, mas podem também resistir e reposicionar-se, construindo outros modos de ser. O uso estratégico do “nós” pela palestrante não elimina a diferença, mas indica a tentativa de pensar sobre o conceito de uma maneira coletiva, produzindo fissuras no discurso.

Em dado momento, o palestrante 1 percebe que se colocou em uma situação binária dentro do próprio discurso, ele acha isso engraçado e se corrige. Ao dizer que pessoas com deficiência precisam conviver com “outras pessoas”, ele próprio reconhece a separação implícita no enunciado e corrige: “as pessoas precisam conviver entre si, tenham deficiência ou não”. Esse movimento revela como o discurso está impregnado de fronteiras simbólicas que se manifestam de maneira involuntária, mesmo em falas alinhadas à inclusão. A correção pode abrir espaço para a construção de um conceito universalizante de “as pessoas”, que pode ser interpretado como tentativa de deslocamento de uma identidade determinada (pessoa com/sem deficiência) para um lugar de neutralidade, onde a diferença não constitui barreira, mas possibilita uma diversidade constitutiva do humano, uma multiplicidade de corpos.

Analisando a partir de Foucault (1999), pode-se compreender que tais discursos se situam no campo do biopoder, pois regulam populações e corpos por meio da normalização. A categoria “pessoa com deficiência” não é apenas uma descrição, mas uma construção histórica que demarca quais vidas são consideradas funcionais, produtivas ou legítimas. Como observa a palestrante 2, a escassa representatividade de pessoas com deficiência em espaços de poder, no mercado de trabalho ou na mídia evidencia que esse “abismo” é mais do que simbólico: ele é produzido por mecanismos sociais e institucionais que estruturam o capacitismo.

Assim, o eixo “Nós x Eles” revela não apenas a presença de discursos excludentes, mas também de possibilidade de movimentos de deslocamento e resistência. Ao mesmo tempo em que os estudantes reproduzem comparações que reforçam a norma, também reconhecem a potência da convivência e da interação como forma de transformação. Os palestrantes, por sua vez, expõem e tensionam as fronteiras discursivas, buscando reposicionamentos que promovam pertencimento.

5.3.2 A percepção do par inclusão/exclusão nas práticas escolares

Os discursos dos palestrantes e dos estudantes convergem em alguns pontos centrais quando o tema é a inclusão/exclusão escolar. Em ambos os casos, percebe-se a constante presença do paradoxo inclusão/exclusão, conforme apontado por Veiga Neto e Lopes (2011), segundo o qual não é possível pensar a inclusão sem reconhecer simultaneamente os mecanismos de exclusão que a constituem.

Nos palestrantes, esse paradoxo surge sobretudo na identificação de barreiras estruturais e atitudinais que limitam a efetividade das políticas inclusivas. O palestrante 1, por exemplo, evidencia que a presença reduzida de pessoas com deficiência na escola não se explica por uma suposta incapacidade desses sujeitos, mas pela falta de condições institucionais como a ausência de estrutura física, a escassez de profissionais qualificados e o desconhecimento pedagógico sobre como lidar com as diferenças. Nesse sentido, sua fala desloca a deficiência do corpo individual para o ambiente escolar excludente, aproximando-se da perspectiva do modelo social da deficiência (Sassaki, 2005).

Ao mesmo tempo, esse palestrante problematiza a ideia de que a inclusão seria fruto de “amor”, “carinho” ou “boa vontade”, como apontado por alguns estudantes. Para ele, a inclusão deve ser compreendida como um direito inegociável e uma obrigação legal, e não como benevolência ou ato caritativo. Aqui se observa a crítica ao que Soares (2024) chama de viés assistencialista que historicamente marcou as práticas destinadas às pessoas com deficiência no Brasil e ainda aparece nos discursos dos alunos, quando confundem inclusão com ajuda individualizada em tarefas básicas (como ajudar os alunos com deficiência na hora do lanche, ou conduzir até o banheiro).

Já a palestrante 2 aprofunda a crítica à exclusão ao destacar que o sentimento de não pertencimento não decorre apenas da ausência de recursos materiais, mas também de uma estrutura simbólica que classifica pessoas com deficiência como menos capazes ou menos dignas de direitos. Tal percepção remete à normalização (Foucault, 2018), pois a escola, enquanto instituição, é atravessada por práticas de regulação que produzem a fronteira entre o normal e o anormal, entre o corpo apto e o corpo desviante. Nesse processo, a deficiência não aparece apenas como uma característica corporal do sujeito, mas como um efeito discursivo produzido pelas relações entre saber, poder e instituições.

Entre os estudantes, os discursos revelam tanto aproximações quanto distanciamentos em relação às análises dos palestrantes. Assim como eles, os alunos identificam a falta de estrutura arquitetônica e pedagógica como impeditivo para a inclusão plena mencionando a ausência de banheiros acessíveis, rampas e recursos adequados. Entretanto, suas falas frequentemente associam a inclusão à dimensão da convivência e da afetividade, e os alunos narram experiências de solidariedade com colegas cegos ou com deficiência intelectual, ressaltando o papel da amizade, da empatia e da vivência cotidiana como elementos que tornam a sala de aula mais inclusiva.

Essa ênfase na convivência é ambivalente. Por um lado, aproxima-se da noção de currículo oculto (Apple, 2013), isto é, dos aprendizados não formais e cotidianos que naturalizam a aceitação das diferenças e ajudam a construir uma cultura escolar inclusiva. Por outro lado, ao reduzir a inclusão a um gesto de acolhimento ou ajuda, os discursos podem acabar reforçando uma lógica assistencialista, deslocando a responsabilidade da escola e do Estado para indivíduos que se consideram bem-intencionados.

Outro ponto encontrado é a articulação entre deficiência e outras formas de exclusão social. Em alguns momentos, eles associam a discriminação contra pessoas com deficiência à vivida por pessoas LGBTQIAPN+ ou por grupos considerados minorias. Essa leitura, pode se aproximar do conceito de interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Collins, 2019) que evidencia como as múltiplas opressões se cruzam, produzindo experiências únicas de marginalização. Tal percepção amplia a compreensão da inclusão, mostrando que a luta por direitos das pessoas com deficiência não pode ser dissociada de outras agendas sociais voltadas à equidade.

O ser humano é isso, é ser diferente. Só que foi construído todo este padrão que a gente foi falando, que estabeleceu ao longo do tempo questões que estes corpos diferentes são um problema por serem diferentes. Eles não estão dentro do esperado então eles podem ser excluídos, marginalizados, objetificados (Palestrante 2).

Para Foucault (2018), a diferença não é, em si mesma, um desvio natural, mas torna-se objeto de regulação por meio de dispositivos disciplinares e biopolíticos. O que o trecho acima evidencia é a operação daquilo que o autor denomina de normalização, isto é, mecanismos que definem parâmetros de conduta, desempenho e aparência, contra os quais os corpos são avaliados. Nessa lógica, aquilo que se afasta do “esperado” não é apenas descrito como distinto, mas é construído como anormal ou desviante. Os corpos que não correspondem ao padrão são marginalizados, objetificados e tornados alvo de intervenções que buscam corrigi-los, adaptá-los ou segregá-los. Trata-se, portanto, daquilo que Foucault (2018) traz como a constituição de figuras desviantes como instrumentos de controle social.

O trecho da palestrante 2 remete ao caráter político da diferença. Embora o enunciado reconheça a diferença como constitutiva do humano, o regime normativo vigente converte tal pluralidade em hierarquia, legitimando práticas de exclusão e marginalização. Isso confirma que as noções de “normalidade” e “anormalidade” não descrevem a realidade, mas são efeitos de poder-saber, historicamente situados, que organizam práticas sociais e educativas.

Nesse processo, a escola assume papel central como instituição normalizadora. Por meio de mecanismos como exames, avaliações, testes e classificações, produz-se uma divisão entre aqueles que se ajustam ao padrão esperado e aqueles que dele se desviam. Essa distinção não apenas organiza o espaço escolar, mas também legitima práticas de exclusão ou de segregação, muitas vezes justificadas por discursos médicos e psicológicos que enquadram as diferenças como déficits a serem corrigidos. A anormalidade, nesse contexto, não corresponde a uma essência individual, mas a um efeito produzido pela norma. Pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou comportamentos divergentes são frequentemente inscritos nessa categoria, tornando-se alvo de estratégias de correção, medicalização ou adaptação segregada. Assim, a inclusão escolar não pode ser reduzida a um processo de assimilação dos chamados “anormais” ao padrão dos “normais”. Pelo contrário, exige a problematização dos próprios dispositivos de normalização que instituem o binômio normalidade/anormalidade.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar implica deslocar o foco da ideia de corrigir ou compensar diferenças em direção a uma prática que reconheça a pluralidade dos modos de ser e de aprender e das multiplicidades de corpos. Tal deslocamento desafia o poder normalizador da escola, ao mesmo tempo em que abre espaço para novas formas de subjetivação, nas quais a diferença não é vista como desvio ou falta, mas pode ser vista como uma potência da experiência educativa.

De acordo com Veiga Neto e Lopes (2011) realizar uma crítica à inclusão é problematizar aquilo que ainda não foi interrogado e de pensar o que ainda não foi pensado acerca das práticas que a sustentam e das políticas que a legitimam, e isso implica assumir uma posição contrária à corrente dominante. Tal postura não corresponde a ser contra a inclusão, mas a exercer uma atitude de suspeita radical diante das verdades consolidadas e naturalizadas como evidências inquestionáveis. Os autores trazem que desde o curso *Os Anormais*, ministrado por Foucault, tornou-se possível compreender que a inclusão não deve ser concebida como um bem em si mesma, tampouco como o oposto imediato da exclusão. Ao contrário, frequentemente observa-se que se inclui para excluir, instaurando aquilo que pode ser denominado uma inclusão excludente.

Ainda como apontam os autores, observa-se uma significativa ampliação dos discursos em favor da inclusão. Tais discursos, ao mesmo tempo em que produzem novas percepções e práticas inclusivas, também são engendrados por elas, estabelecendo entre si uma relação de imanência. Isso, entretanto, não impede que se problematize tal articulação entre discursos e práticas, de modo a tornar mais visíveis os efeitos que produzem, sejam eles positivos ou negativos, estejam ou não alinhados ao que consideramos desejável em termos sociais e políticos. Assim, ainda que as políticas e práticas inclusivas atuais representem um avanço expressivo na garantia de direitos e na promoção de condições de vida e de convivência mais igualitárias, torna-se necessário reconhecer que elas também podem ser instrumentalizadas para a manutenção do silêncio, para a reprodução de formas sutis de discriminação ou para finalidades que não correspondem aos interesses das próprias pessoas a quem se destinam.

Com isso, os autores trazem uma sugestão de grafia sobre o assunto que seria denominada como in/exclusão. Eles acreditam que isso daria uma visão mais contemporânea sobre o assunto, visto que uma não se oporia à outra, mas sim se articulariam uma com a outra por meio do sujeito e de sua subjetividade. Pensando sobre essa perspectiva, o paradoxo entre inclusão e exclusão seria mais fluído e poderia marcar as peculiaridades da contemporaneidade, atendendo a uma provisoriedade determinada pelas relações do capitalismo e de um Estado neoliberal. A in/exclusão seria caracterizada pela presença de todos nos mesmos espaços e pelo respeito aos limites e potencialidades de cada um, seja no entendimento, na participação e promoção social, educacional e laboral.

Pensando pela perspectiva já debatida sobre a representatividade, Sarmiento e Torres (2023), apontam que a presença de pessoas com deficiência em espaços de poder revela-se

necessária como parte constitutiva de um projeto de nação pautado por princípios democráticos e de justiça social. Contudo, tal presença só adquire sentido político transformador quando vinculada a uma agenda emancipatória, comprometida com a revisão crítica das formulações históricas do movimento das pessoas com deficiência e com a efetivação de seus direitos.

Assim, ao analisar a inclusão escolar sob a ótica foucaultiana, evidencia-se que a luta não se dá apenas pelo acesso físico dos sujeitos à escola, mas pela transformação dos critérios que definem quem é considerado normal ou anormal no espaço educativo. O desafio consiste em construir práticas pedagógicas que resistam às tecnologias de normalização e que afirmem a diversidade/pluralidade como elemento estruturante do processo formativo.

5.3.3 Capacitismo

O capacitismo, entendido como um sistema de opressão que valoriza corpos “normais” e inferioriza corpos desviantes dessa normalidade compulsória, pode ser visto como uma tecnologia que atravessa tanto as práticas sociais quanto as formas de subjetivação dos sujeitos. De acordo com Ferreira et al. (2023), mesmo que a literatura tenha nomeado a opressão de pessoas com deficiência como capacitismo, o termo já estava sendo desenvolvido como discriminação em alguns estudos. As autoras partem do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e interseccional, assim como também aponta Gesser, Melo e Block (2020), e afeta na construção de barreiras que obstaculizam a participação social de estudantes com deficiência na educação básica.

Como pode ser visto, tanto nos discursos dos alunos quanto nos discursos dos palestrantes, o discurso capacitista aparece como uma forma de estabelecer métricas de eficiência, produtividade e funcionalidade, no qual os corpos das pessoas com deficiência podem ser vistos como incompletos ou menos funcionais. Isso pode exemplificado em uma afirmação de um aluno que diz “que algo falta” no corpo de uma pessoa com deficiência porque traduz o funcionamento de um regime de verdade que mede os indivíduos a partir de um corpo normativizado.

Tal situação pode ser elaborada a partir de Foucault (2005), entendendo que os corpos são objetos de uma dupla inscrição: de um lado, pelas disciplinas que os tornam úteis e dóceis, e, de outro, pela biopolítica que regula as populações em função de um parâmetro de

normalidade. Isso influencia em uma naturalização, em uma normalização dos corpos e de um controle acerca dos próprios corpos e dos corpos dos outros. Desta forma, o que não é considerado dentro do normal, acaba por se tornar desviante, diferente, e, às vezes, pode-se pensar em formas de governar tais corpos para que eles se tornem o mais perto do normal possível.

Nas narrativas dos palestrantes, pode-se perceber que o capacitismo não se limita a classificar, mas também produzir subjetividades. Isso pode ser visto em momentos nos quais os palestrantes trazem que algumas pessoas ainda acreditam que uma pessoa com deficiência pode ser considerada “doente”, ou que ela “vive uma superação cotidiana”, se estabelecendo assim um jogo de poder que posiciona as pessoas com deficiência em lugares predeterminados como objetos de cura e intervenção médica, ou como exemplos de superação e heroísmo apenas por estarem vivendo as próprias vidas cotidianas. A deficiência é inscrita em um jogo entre normalidade x anormalidade que acaba justificando práticas de exclusão, assim como mobilizando gestos de admiração ou de encantamento, que, paradoxalmente, reafirmam a distância entre o normal e o anormal.

As falas dos alunos como “mesmo tu tendo deficiência, tu consegue as coisas” ou “ele conseguiu chegar aonde chegou mesmo com essa limitação”, reforçam essa lógica. Mesmo que elas pareçam ser uma forma sutil de reconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência, elas permanecem ancoradas em uma matriz comparativa que traz o corpo sem deficiência como a medida. Isso pode ser aumentado se existirem mais características que aumentem o preconceito, pois “o capacitismo se articula com o sexismo e o racismo e capacitismo, “deficientizando” populações inteiras por estas não performarem os ideais corponormativos socialmente estabelecidos (Gesser; Melo; Block, 2020, p.18)”. Isso corrobora com o conceito de interseccionalidade.

Como apontam Ferreira et al (2023), o capacitismo ainda se reproduz amplamente na educação básica, sustentado por currículos e práticas pedagógicas que privilegiam padrões de normalidade e desempenho, resultando na exclusão simbólica e material de estudantes com deficiência. Os autores também trazem o capacitismo como uma experiência interseccional, atravessada por marcadores como gênero, raça e classe, corroborando com o pensamento de Collins (2019) ao trazer que a interseccionalidade permite a análise de relações sociais e como elas impactam nas experiências individuais cotidianas. O capacitismo se mostra, desta forma, como um fenômeno estrutural da escola contemporânea.

Trazendo o capacitismo como uma experiência interseccional, Ferreira et. al (2023) indica que pesquisas sobre o capacitismo revelam que as formas de exclusão e opressão são múltiplas e sobrepostas. Para pensar em maneiras de achar fissuras neste discurso capacitista que, de certa maneira, estrutura a sociedade, será provocada uma aproximação entre o conceito de contra-história trazido por Foucault (2005) e as pessoas com deficiência.

5.3.4 Contra-história e as pessoas com deficiência

A contra-história poderia ser pensada em uma perspectiva das pessoas com deficiência? Tal pergunta deriva por existirem questões similares nas trazidas por Foucault (2005) sobre a contra-história, mas em relação à questão da raça. Gesser, Melo e Block (2020) corroboram com a perspectiva interseccional na qual determinados grupos sociais são mais vulneráveis a sofrerem violações de direitos no campo da saúde, educação, assistência social e justiça. Em uma tentativa de entender a raça e a deficiência como questões que se assemelham em uma perspectiva interseccional, como no surgimento de técnicas médico-normalizadoras com embasamento em uma perspectiva biológica, será realizada uma análise provocativa acerca desta aproximação.

No curso “Em defesa da sociedade (1975–1976)”, Foucault (2005) utiliza o conceito de contra-história para designar um tipo de discurso histórico que se coloca em oposição à história oficial, aquela produzida pelo poder e voltada à legitimação das instituições, dos soberanos e da ordem social. Enquanto a história tradicional tende a narrar o passado como continuidade, progresso e unidade, a contra-história busca dar voz às minorias, aos dominados e às lutas silenciadas.

Foucault (2005) identifica a emergência da contra-história entre os séculos XVII e XVIII, especialmente nos discursos de minorias e grupos oprimidos, que passam a narrar a história não como uma sucessão harmônica de governos, mas como um campo de batalha entre raças, povos e forças políticas. Esse discurso de guerra demonstra que o poder não é algo natural ou neutro, mas sim o resultado de enfrentamentos históricos.

Desse modo, a contra-história é uma história das lutas, uma genealogia dos mecanismos de dominação e resistência, que desnaturaliza as verdades instituídas e revela a violência por trás das formas de poder. Para Foucault (2005) a contra história é um instrumento político e

crítico, pois permite compreender como certos grupos impuseram suas narrativas como universais e como outras foram apagadas.

É, como eu já disse antes, uma coisa estrutural que surge de uma sociedade que diz que existem espaços para pessoas com deficiência e espaços que não são para pessoas com deficiência. E isso se reproduz continuamente. Deve ser parte da nossa função como ser humano ir questionando isso e ir derrubando isso aos poucos no nosso dia a dia e ir refazendo estes sentidos de senso comum (Palestrante 2).

A fala da palestrante 2 traz a questão de uma reprodução contínua da construção de espaços separados para pessoas com e sem deficiência de forma estrutural na sociedade. Nesta fala, ela identifica o que Foucault (2005) traz como efeitos históricos de poder, que são mecanismos que, ao longo do tempo, acabam por naturalizar divisões e hierarquias sociais, as transformando em “senso comum”. Pode ser entendido também que a distinção entre espaços remete a uma produção discursiva da diferença na qual a norma define quem pode (ou não) ocupar determinados lugares.

A palestrante 2 traz a necessidade de quebra deste senso comum pelos seres humanos como uma forma de acabar com estas barreiras impostas de forma naturalizada. Isso pode ser pensado a partir da necessidade de questionamentos sobre como isso foi sendo estruturado com o passar dos anos, nas práticas, nos discursos, nas experiências individuais e coletivas. Para criar fissuras nesta forma de entender a deficiência, é necessário que se problematize tudo que se tem como “normal”. A noção de contra-história pode, então, ser relacionada às pessoas com deficiência, principalmente quando se considera como as suas experiências, corpos e narrativas foram historicamente silenciados, marginalizados e fortemente patologizados pelos discursos dominantes.

De acordo com Paiva, Silveira e Oliveira (2020), a potência da participação das pessoas com deficiência deve estar intrinsecamente relacionada à justiça social, pois todas as pessoas, independentemente de quem sejam, têm direito às mesmas oportunidades e às condições que garantam esse acesso em uma sociedade mais justa. Os autores apontam que a efetivação dos direitos foi resultado da luta de movimentos sociais e grupos organizados que atuaram pressionando o poder público e evidenciando a necessidade de reconhecimento e ampliação de direitos. Eles exerceram pressão política para modificar as estruturas da sociedade para garantir a sua presença nos processos decisórios relacionados aos interesses coletivos. Isso pode ser conectado a uma ideia de contra-história, na qual os indivíduos tentam recontar/reconstruir as suas trajetórias a partir de histórias que não são as dominantes.

Ainda de acordo com Paiva, Silveira e Oliveira (2020), quando a igualdade de participação é restringida por barreiras estruturais, cabe aos movimentos sociais mobilizarem-se para transformar essas estruturas e promover a justiça social, assegurando que todas as pessoas tenham condições equitativas de participação. Desta forma, eles trazem a participação política como um desdobramento da participação social, uma vez que toda experiência coletiva carrega dimensões que afetam, direta ou indiretamente, a esfera política. Os autores propõem a reconstrução de políticas públicas por meio da participação das pessoas com deficiência de forma efetiva, em um “fazer com”, advindo do lema do modelo social da deficiência: “nada sobre nós, sem nós”. Eles acreditam que isso auxiliaria a garantir a participação em igualdade de condições e tornaria as pessoas com deficiência protagonistas da formulação da política, auxiliando a desconstruir a invisibilidade e segregação às quais elas foram historicamente impostas.

As pessoas com deficiência junto a seus corpos têm adentrado nas reflexões sobre política, de modo a especificar que quando uma pessoa com deficiência está nos espaços públicos, junto com ela, se evidenciam os ambientes inacessíveis, olhares curiosos, adaptações necessárias para o existir dela naquele espaço, ou seja, o corpo com deficiência na esfera pública, é um ato político e todo ato de resistência e mobilização acontece por meio de um corpo.

5.3.5 A norma que vale é a da normalidade

A noção de normalidade não é neutra: ela é um efeito do poder que define, mede e corrige os corpos. Como mostra Foucault (1999), o poder moderno não atua apenas pela repressão, mas pela normalização, pois ele estabelece padrões de conduta, comportamento e corporeidade, e a partir deles regula a vida social. Assim, quando os alunos contrapõem “pessoa com deficiência” e “pessoa normal”, eles não apenas descrevem uma diferença, mas reproduzem um regime de verdade que hierarquiza corpos, definindo quais são completos, produtivos, autônomos, e, portanto, mais próximos da norma.

Essa lógica é reafirmada nas falas dos alunos que associam a deficiência à ideia de “maiores dificuldades”, “esforço redobrado” e “superação”. O discurso da superação, embora aparentemente positivo, é também uma forma de biopoder: ele individualiza a responsabilidade pela deficiência, deslocando o foco das barreiras sociais para o desempenho individual. Assim,

o corpo com deficiência é reconhecido apenas quando mostra sua capacidade de “vencer” o que lhe falta, partindo de um pressuposto de que se parte da ideia de uma “falta”, de um sujeito com deficiência como um sujeito “faltante” que pode ser visto como uma estratégia que mascara a desigualdade estrutural e reforça o ideal do corpo eficiente e produtivo (Ramming, 2008).

Esse mesmo discurso é reproduzido de forma internalizada por alguns palestrantes, o que demonstra a circulação e a retroalimentação de enunciados entre diferentes espaços institucionais (escola, mídia, eventos). Assim, as falas dos alunos e dos palestrantes se imbricam e formam uma trama discursiva comum, na qual a deficiência é constantemente produzida como diferença a ser administrada, cuidada ou superada.

A expressão “essas pessoas”, usada por uma das alunas, é particularmente significativa nesse contexto. Esse pronome demonstrativo atua como marcador discursivo de fronteira, produzindo o outro como exterioridade. Neste caso, parece que existe uma fronteira entre quem pode ser considerado “normal” e quem pode ser considerado “anormal”. Cabe lembrar que estas expressões, por mais duras que possam parecer, acabam surgindo de formas naturalizadas nos enunciados e torna-se pertinente usá-las por também aparecerem em Foucault (2018).

Algumas palavras e expressões como “normais” e “anormais” foram debatidas inclusive no processo de escrita da presente tese, pois podem parecer antiquadas para falar sobre o assunto da deficiência. Contudo, tais palavras possuem um poder discursivo que pode trazer luz à diferentes formas de compreensão acerca de conceitos pré-estabelecidos sobre a questão da deficiência. De uma certa forma, pode-se pensar que as palavras, as expressões, os conceitos que trazem desconforto ao serem colocados, possuem significados que precisam ser externalizados, debatidos, pensados. Qual a normalidade que as pessoas esperam das outras? Qual a normalidade que esperam de si mesmas? Tais pensamentos reverberam em palavras, em pensamentos, em atitudes.

Falar de “essas pessoas” implica posicionar-se fora delas, um gesto de separação que remete à divisão entre “normais” e “anormais”, podendo ser pensado a partir de Foucault (1996) como uma das formas de controle discursivo. Trata-se de um mecanismo de exclusão simbólica que reforça a cisão entre quem pertence à ordem do normal e quem deve ser objeto de atenção, cuidado ou vigilância.

Nas narrativas mais contemporâneas, essa normalização assume novas formas, como se observa na fala da aluna 25, que traz alguns comentários sobre a vida de uma influenciadora

com prótese nas redes sociais. A frase “ela consegue fazer tudo que uma pessoa normal faz” traduz uma tensão entre visibilidade e vigilância. Como aponta Han (2018), as redes sociais funcionam como um panóptico digital, no qual os sujeitos se expõem voluntariamente à observação contínua. Nesse contexto, a deficiência torna-se objeto de espetacularização da superação, em que o reconhecimento social depende da performance de normalidade.

A normalidade, dentro dessa perspectiva de um panóptico digital, é algo que todos e todas são influenciados a almejar, a conquistar, a garantir. As redes sociais têm se tornado um ambiente não só de conectividade, mas de uma autoafirmação, de uma busca incessante para mostrar aos outros o quanto podemos ser mais: mais produtivos, mais bonitos, mais saudáveis, mais “normais”. Contudo, por mais que alguns pontos positivos possam ser vistos no quesito de inclusão e visibilidade maior de pessoas com deficiência, o que fica no corpo pode ser uma vigilância constante. Tanto de si mesmo, quanto dos outros.

Torna-se importante refletir sobre o quanto os indivíduos se permitem ser quem são, com suas peculiaridades e diferenças, ou o quanto eles se reprimem, se limitam, tentando caber em uma normalidade quase inatingível. Para isso é necessário que se questione qual é o objetivo imposto à essa normalidade imposta às pessoas, tanto com deficiência, quanto sem deficiência.

5.3.6 Problematizando o que é deficiência

Então, afinal, o que é deficiência? A deficiência, como debatido em diversos momentos do texto, é uma construção discursiva, atitudinal, histórica, social e de uma certa forma, fluída. O conceito de deficiência que está sendo elaborado aqui foi analisado a partir de um ambiente escolar específico, com palestrantes específicos, com alunos específicos e tudo isso influencia na sua compreensão. Se a pesquisa acontecesse em outros ambientes e com outras pessoas, talvez tivesse ressonâncias diferentes, ou, talvez, tivesse ressonâncias parecidas, por isso, fica a sugestão de ampliação do campo estudado em uma próxima etapa.

Conforme demonstrado na parte histórica, pode-se perceber que conforme os anos foram passando, o conceito foi sendo elaborado de diferentes maneiras, de acordo com o contexto histórico/social da época. Atualmente, Paiva, Silveira e De Oliveira (2020) apontam que o conceito de pessoa com deficiência elaborado na Convenção da ONU em 2006 sobre os direitos das pessoas com deficiência foi decisivo para mudar as concepções vigentes sobre a

eficiência, possibilitando o entendimento de uma experiência da deficiência. O conceito então amplia a visão relacional sobre a pessoa com deficiência e a sociedade, causada pela interação da pessoa com lesões ou impedimentos corporais com as barreiras presentes na sociedade.

Ao analisar os discursos dos alunos e dos palestrantes, observa-se que a deficiência não é apenas um atributo corporal e pode ser entendida como uma posição discursiva. Ela emerge das práticas e dos enunciados que a produzem como diferença, como desvio, como exceção, e, paradoxalmente, como exemplo. Também pode-se perceber que o “peso” e o “silêncio” que cercam a palavra deficiência (como visto em diferentes momentos do estudo) indicam que ela opera como um objeto de saber e de poder, atravessada por discursos médicos, pedagógicos, morais e midiáticos que definem quem pode falar sobre ela, de que modo e com qual legitimidade.

Pensando a partir de uma economia de poder, e entendendo que ela funciona como “procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo continua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social (Foucault, 2001, p.11)”, cabe refletir sobre como a deficiência está inserida nessas microrrelações de poder. Como visto, um dos mecanismos utilizados para a regulação dos indivíduos, e dos corpos (individuais e coletivos), está presente no discurso. Foucault (1996) traz que a produção do discurso é controlada, selecionada e distribuída por procedimentos que tem o poder de conjurar seus poderes e perigos, dominando acontecimentos aleatórios e esquivando sua pesada materialidade. Para tanto, torna-se importante criar fissuras nos discursos dominantes sobre as relações de poder que passam despercebidas nos cotidianos dos indivíduos.

Isso pode ser percebido, inclusive, em formato de brincadeiras. A fala de uma das alunas que relata brincadeiras entre familiares na qual fala para a sua prima em tom de brincadeira: “ah, sua deficiente”, evidencia que o poder também se manifesta em formas sutis e afetivas. O humor, a ironia e a cumplicidade não estão fora do campo do poder; ao contrário, são espaços onde o poder se rearticula e, às vezes, se torna suportável. Quando a prima responde “sou mesmo”, ela aceita e reinscreve o lugar discursivo que lhe é imposto e isso pode ser entendido como uma forma de subjetivação, ou seja, da constituição de si a partir das condições históricas e discursivas disponíveis, por mais que não se perceba a profundidade disso.

Neste exemplo acima, percebe-se que o conceito de deficiência subjetiva tanto as pessoas sem deficiência, quanto as pessoas com deficiência. A palavra subjetiva os indivíduos sendo uma dimensão constitutiva da experiência. De acordo com Pich (2021) a experiência se

vincula profundamente à construção de uma forma singular de se relacionar com a própria subjetividade. Nessa perspectiva, a subjetividade só pode surgir por meio de um trabalho cuidadoso que o sujeito realiza sobre si mesmo, escolhendo e incorporando, de modo artesanal, as palavras, normas e orientações que irão compor um estilo de vida orientado pela excelência e pela exemplaridade, de modo a transformar a sua própria existência em uma verdadeira obra de arte.

Cada ser humano é um misto de suas próprias experiências, assim como é rodeado de outros seres humanos que possuem as suas próprias experiências. Pode ser complexo entender que todos possuem contextos específicos da criação do seu corpo, das suas experiências e das suas histórias. Na sociedade contemporânea, cada vez mais o individualismo é explorado de forma que responsabiliza os indivíduos pelas suas vitórias e fracassos, ignorando todo o sistema que permeia o indivíduo. Conforme aponta Wilkerson (2002), as experiências são diferentes e é necessário um olhar interseccional para entender as individualidades de cada pessoa, especialmente ao falar sobre pessoas com deficiência, visto que existem infinitas formas de ser e estar no mundo com uma deficiência.

Ser e estar no mundo. São sentimentos, atitudes, relações, formas de subjetivação, discursos e transformações. Os processos de subjetivação do indivíduo não dizem respeito somente a ele, pois tais processos são atravessados por poderes e saberes e o corpo acaba sendo construído socialmente no tempo. Cabe refletir sobre como os corpos são constituídos no discurso, quais os corpos que são considerados desviantes, quais os corpos que podem ser vistos como mais ou menos produtivos. É importante problematizar o corpo, estranhá-lo, colocá-lo em jogo. Quais são os significados e valores impostos aos corpos com deficiência? Pode-se perceber no decorrer do estudo que as pessoas com deficiência não se percebem como guerreiras ou como grandes superadoras de batalhas por existirem e possuírem as suas rotinas autônomas. São pessoas com corpos capazes de viver e sobreviver de maneiras específicas, assim como as pessoas sem deficiência.

Qualquer corpo é político, é social, é histórico. Contudo, o corpo das pessoas com deficiência parece que pode ser invadido, atravessado por discursos e naturalizações que não são dadas a priori e que legitimam essa invasão. Deve-se desnaturalizar o corpo, de maneira que se evidencie os processos que o constituem, que o cultivam, que o constroem e reconstroem em diferentes tempos e espaços, de forma que se entenda que os corpos são plurais.

Tais processos, pensados a partir de um conceito de governamentalidade (Foucault, 2018), influenciam diretamente na arte de conduzir as próprias condutas. Neste contexto, cabe ao indivíduo ter uma atitude crítica, uma indocilidade voluntária (Foucault, 1990) que permita que se questione o mundo no qual se vive e as forças que o atravessam. Tal situação pode ser pensada a partir da fala de uma das palestrantes, que trouxe em diferentes momentos a questão de as pessoas sem deficiência pararem para refletir sobre como elas percebem e interagem com as pessoas com deficiência:

Como a gente pode mudar quando, por exemplo, a gente vê uma pessoa com deficiência no terminal de ônibus, ao invés de pensar que aquela pessoa é incrível só por ter uma deficiência e estar pegando ônibus, normalizar que ela está lá e ir perguntar se ela precisa de alguma ajuda. A gente tem que começar a mudança primeiro na gente e depois na sociedade (Palestrante 2).

Deve-se problematizar o que é dado a priori, desnaturalizar aquilo que pode ser visto como dado ou como naturalizado. Também deve-se pensar na vida a partir da biopolítica, na qual, fundamentalmente designa as ações empreendidas sobre a vida, tanto na vida de sujeitos quanto na de coletividades. Historicamente as pessoas com deficiência são deslegitimadas, e para mudar efetivamente isso deve-se pensar sobre a quebra de estimas impostos profundamente no pensamento das pessoas e de naturalizações legitimadas.

Contudo, há espaço para criar resistências, pensar de outras maneiras. Por mais que sejamos atravessados por relações de poder, Foucault (2001) traz que: “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (p.307).”

Dessa forma, pensar sobre o que é deficiência sob uma perspectiva foucaultiana não é buscar uma definição essencial, mas compreender como e por que certos discursos se tornaram verdadeiros sobre a deficiência. É reconhecer que o poder não apenas reprime ou exclui, mas produz sujeitos, identidades e modos de existência. A deficiência, nesse sentido, é um efeito discursivo que organiza o campo social, define práticas e regula vidas, e é justamente nas fissuras desses discursos que emergem possibilidades de resistência, reinvenção e novas formas de dizer e viver a diferença.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escrita de uma tese envolve muitas camadas. O processo de escrever transforma as pessoas e faz com que os pensamentos saiam de um plano abstrato e se materializem em palavras, tornando-se necessário um pensamento crítico sobre o que é escrito. Esse processo de escrita crítica, pensado a partir de uma perspectiva foucaultiana, acaba por influenciar na vida cotidiana, pois nunca mais se olha para algo naturalizado da mesma forma.

Para que qualquer conhecimento científico seja construído, é necessária uma desconstrução de tudo o que sabemos sobre o assunto estudado, permitindo que o estudo nos surpreenda, que nos traga dados reais e não dados projetados com base em crenças pessoais. Por mais que os pesquisadores sejam parte de uma parcela da população que pretende auxiliar na construção de uma sociedade mais igualitária, é necessário que se desprendam de suposições e de certezas construídas com base em seu contexto específico e expectativas.

Os pesquisadores constituem-se, de modo dialético, como autores e, ao mesmo tempo, como efeitos do contexto histórico em que vivem. Suas trajetórias são continuamente permeadas pelas dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais que moldam seu horizonte de pensamento e delimitam aquilo que é possível formular, investigar e problematizar. Isso significa que o pesquisador não ocupa uma posição externa ou privilegiada em relação ao mundo que estuda. Ele está profundamente envolvido e implicado nas redes de saber/poder que o atravessam, produzindo conhecimento a partir de determinado lugar histórico, institucional e discursivo. Reconhecer essa implicação não diminui o valor da pesquisa, mas amplia sua potência crítica, pois permite compreender que toda produção científica carrega marcas de seu tempo e, ao mesmo tempo, contribui para transformá-lo.

Durante o percorrer da pesquisa, os caminhos foram sendo criados ao mesmo tempo em que foram se criando. Isso por conta de autorizações necessárias para a realização da pesquisa, do espaço/tempo disponíveis para a realização da pesquisa de campo, da disponibilidade dos palestrantes, mas, principalmente pelos enunciados que foram surgindo na análise dos dados coletados e da construção de novos saberes na área da deficiência.

Como proposto no início da tese, buscou-se compreender como as práticas discursivas sobre a deficiência se materializam na sociedade e atravessam as experiências dos sujeitos. Também se perguntou como os enunciados se confrontam e encontram ressonância nos sujeitos

e quais elementos estão instituídos nos discursos que organizam como a deficiência é percebida, regulada e vivida.

O discurso possui a capacidade de conferir materialidade a aspectos da realidade que, muitas vezes, permanecem invisíveis ou naturalizados no cotidiano dos sujeitos. A linguagem não é apenas um meio de expressão, mas um espaço constitutivo no qual o ser humano se forma, se reconhece e se transforma. Não existe um significado absoluto ou fixo: cada enunciação reinscreve, desloca e reconfigura aquilo que é dito, produzindo novas camadas de sentido. Assim, compreende-se que o mundo social é, em grande parte, uma fabricação discursiva. Ele se mantém em permanente movimento, em um processo simultâneo de construção e reconstrução, pois os discursos ganham força, legitimidade e significações de verdade cada vez que são usados nas práticas sociais. Dessa forma, ao reforçarem certos modos de falar e de ver o mundo, os indivíduos também reforçam modos de existir, subjetivar e organizar a vida individual e coletiva.

Tendo como proposta fundante da tese colocar em jogo a questão da deficiência em encontros entre alunos de ensino médio e pessoas com deficiência, o estudo demonstrou como os discursos participam na produção de subjetividades e de que modos se materializou na instituição escolar. Tentou-se aprofundar a relação entre a normalização e a subjetivação e como isso se inscreve nas práticas discursivas e nos corpos.

O objetivo do estudo foi o de analisar como o discurso do conceito de deficiência baliza a subjetivação dos indivíduos com e sem deficiência, bem como as possibilidades de produzir fissuras e linhas de fuga na solidez deste discurso. Os objetivos específicos do estudo consistiram em: compreender o processo de constituição do discurso sobre a deficiência; analisar os enunciados presentes nas falas de alunos e palestrantes acerca do conceito de deficiência; examinar os processos de subjetivação possivelmente relacionados à deficiência; e propor modos de reflexão sobre o binômio normal/anormal à luz de uma perspectiva foucaultiana.

A análise foucaultiana dos processos de constituição da subjetividade revela que as noções de normalidade e anormalidade não correspondem a categorias naturais, universais ou atemporais, mas a construções históricas relacionadas a determinados regimes de saber e poder. A normalidade não se limita a uma condição descritiva e se constitui como um parâmetro regulador que define padrões de conduta, saúde e desempenho, operando como um critério de

avaliação, correção e governo das condutas dos sujeitos. A normalização, entendida como uma tecnologia de poder, atua na produção de corpos dóceis e úteis, inseridos em diferentes instituições, entre as quais se destaca, neste caso, a instituição escola.

Pensar na subjetivação dos indivíduos a partir de uma perspectiva foucaultiana revela que as noções de normalidade e anormalidade não correspondem a categorias naturais, universais ou atemporais, e sim a construções históricas relacionadas a determinados regimes de saber e poder. A normalidade não se limita a uma condição descritiva e se constitui como um parâmetro regulador que define padrões de conduta, saúde e desempenho, operando como um critério de avaliação, correção e governo das condutas dos sujeitos. A normalização, entendida como uma tecnologia de poder, atua na produção de corpos dóceis e úteis, inseridos em diferentes instituições, entre as quais se destaca, neste caso, a instituição escola.

Pensando a partir de um poder produtivo como aquele que não se limita a proibir ou reprimir, mas que produz saberes e modelos de subjetividade, o poder opera por meio da categorização dos sujeitos, distinguindo-os como “normais” ou “desviantes”. No contexto deste estudo, o poder produtivo pode ser compreendido como um dos responsáveis pela construção da dicotomia entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, estando profundamente enraizado na sociedade a ponto de orientar condutas e produzir subjetividades.

Entendendo que os modos de subjetivação podem ser entendidos dentro de uma grade de análise da governamentalidade, a subjetivação pode ser vista simultaneamente como uma forma de sujeição, mas também de resistência. Cabe ao indivíduo e aos coletivos se questionarem como somos governados, como queremos ser governados, quais são os seus limites e pensar a partir de uma indocilidade voluntária.

A indocilidade voluntária pode ser compreendida como uma atitude crítica mediante a qual o sujeito questiona as formas pelas quais é governado, recusando-se a aceitar de modo passivo os modos de condução impostos pelos regimes de verdade e pelos dispositivos de poder (Foucault, 2001). Ela não se configura como uma negação absoluta do poder, mas como uma prática situada no interior das relações de poder, por meio da qual o sujeito problematiza os saberes que o classificam, o normalizam e o objetivam. Pode-se entender como um gesto ético e político de resistência, que pode possibilita novos processos de subjetivação, abrindo espaço para novas formas de existência e de relação consigo e com os outros.

O neoliberalismo opera produzindo a percepção de que cada pessoa é plenamente livre para gerir a própria vida, como se todas as escolhas, sobre quem se é, como se vive e o que se faz, fossem resultado exclusivo de uma vontade individual. Contudo, mesmo quando os sujeitos se percebem como autônomos, suas formas de existir, desejar e agir são moldadas por questões institucionais, econômicas e normativas que atravessam o cotidiano e orientam os processos de subjetivação. Assim, o indivíduo não se constitui isoladamente, pois ele é permanentemente produzido e controlado.

Uma das conclusões as quais pode-se chegar com o estudo foi a de que os modos de subjetivação são coletivos e não individuais, como foi trazido pelo estudo em diferentes enunciados dos alunos e palestrantes. Não se pode pensar em uma desconstrução individual, pois os seres humanos são subjetivados em si e nos outros.

Também foi analisado que uma inclusão limitada ao convívio interpessoal pode produzir expectativas distorcidas acerca da sociedade, que continua a reproduzir múltiplas formas de exclusão. Dessa forma, para que a inclusão se concretize de modo efetivo, é necessário que ela se dê de maneira transversal, abrangendo não apenas a dimensão afetiva, mas também as esferas social, econômica e institucional da participação das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, criar fissuras nas racionalidades dominantes exige mais do que escolhas individuais; demanda práticas coletivas capazes de produzir outras sensibilidades, outros modos de viver e de se relacionar. Os processos coletivos podem funcionar como uma forma de resistência, pois instauram espaços para questionar as normas internalizadas e experimentar formas de existência que escapem às prescrições neoliberais.

Dentro dessa perspectiva, a experiência pode ser compreendida como uma possibilidade de transformação do sujeito por meio de uma relação reflexiva consigo mesmo, na medida em que se configura como um modo singular de relação com a verdade. Ao assumir um compromisso ético, estético e político com a verdade, o sujeito desloca sua formação de uma relação exterior e de caráter instrumental para uma prática contínua e reflexiva de si que impacta na sua relação com os outros, com o “nós”.

Considerando que esta pesquisa teve como uma das propostas pensar na potência do pensamento, no “nós” que vem antes da normatividade e do senso comum, entende-se que o presente está sempre em movimento e que, quando a verdade é fundante ela perfura o corpo, pretendeu-se implodir e expandir os significados dados à deficiência. Isso pode ser pensado a

partir de uma tentativa de pensar sobre um conceito: “nós, pessoas”, trazido por um dos palestrantes. Aqui, cabe a reflexão sobre como as palavras carregam um potencial transformador e como pensar sobre o uso delas pode influenciar nos atravessamentos que elas têm sobre as pessoas.

Observamos a presença de uma noção de universalidade expressa na formulação “as pessoas”, a qual demanda maior problematização. Nessa perspectiva, “as pessoas” assume o estatuto de um conceito universal e não identitário, remetendo a algo comum em que as identidades tendem a se diluir. Trata-se, assim, de um possível espaço de convergência e de produção de um mundo compartilhado, não necessariamente ancorado em marcas identitárias. Nesse sentido, o termo pode ser compreendido como um ponto de aparente neutralidade ou mesmo como um lugar de desconstrução, a partir do qual novas possibilidades de significação podem surgir.

Pensando em novas formas de significação, o uso do conceito “experiência da deficiência” foi trazido neste estudo, sugerido por palestrantes e pela literatura contemporânea sobre a deficiência. A experiência de viver com uma deficiência deve ser entendida como uma construção social, que ultrapassa as dimensões biológicas ou funcionais do corpo e se constitui nas relações entre esse corpo e um ambiente organizado a partir de normas que privilegiam determinados padrões corporais. Nesse sentido, a deficiência não se localiza exclusivamente no corpo do indivíduo, mas é produzida pelas barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais impostas por uma sociedade concebida para atender prioritariamente aos corpos considerados “normais”.

Como se constitui, afinal, a distinção entre normalidade e anormalidade? Esse poder opera de maneira sutil e capilar, atravessando as relações sociais e as instituições, inclusive o espaço escolar, como demonstrado neste estudo. O surgimento da noção de “normalidade” acompanhou o avanço da estatística e da medicina moderna, instaurando um regime de saber-poder no qual a deficiência passou a ser compreendida como um desvio a ser corrigido, incorporando-se progressivamente ao pensamento coletivo. Nesse contexto, o corpo torna-se objeto de intervenção, controle e exercício de poder. O poder moderno, por sua vez, não opera apenas pela repressão, mas sobretudo por meio da regulação e da normalização dos corpos e das mentes, estabelecendo padrões e classificando os indivíduos como normais ou anormais, produtivos ou improdutivos, capazes ou incapazes.

Compreender a experiência como uma prática contínua de transformação do sujeito possibilita pensar a deficiência não como uma identidade fixa ou uma falta, mas como uma condição que engendra modos singulares de estar no mundo. Assim, as pessoas com deficiência, ao vivenciarem experiências marcadas por barreiras sociais, corporais e simbólicas, reconfiguram permanentemente seus processos de subjetivação, produzindo outros modos de existência, de saber e de relação com a verdade sobre si mesmas.

Ao considerar a existência de um poder-saber que incide sobre os corpos e as populações, sobre o organismo e os processos biológicos, a medicina pode ser compreendida como uma das formas de produção e reprodução de efeitos disciplinares e regulamentadores. Na sociedade contemporânea, ainda é possível identificar vestígios dessa lógica. O modelo médico constitui-se como um importante legitimador de um discurso onipresente, sustentado por múltiplas instâncias e amplamente difundido no senso comum. Esse discurso, ao encontrar ressonância nos sujeitos, é continuamente reafirmado e, assim, reforçado em sua legitimidade.

A deficiência, portanto, não se configura apenas como uma condição física, mas como uma experiência social e discursivamente construída, que sustenta e legitima determinadas enunciações tomadas como “verdades” ou como “normais”, muitas vezes sem que se questione a origem ou os sentidos atribuídos a essas significações.

Pensando desta forma, uma das hipóteses que surgiram no decorrer da tese foi a de que a deficiência pode ser entendida como um dispositivo. Em entrevista dada no ano de 1997 Foucault (2001) traz o conceito de dispositivo para discorrer sobre o que ele denominava de “dispositivo da sexualidade”. Ele traz três pontos sobre o que acredita abordar o conceito de dispositivo.

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 2001, p. 312).

Ao continuar discorrendo sobre tal conceito, Foucault traz que, em segundo lugar:

(...) tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (Foucault, 2001, p. 312).

E, em terceiro lugar, Foucault traz que o dispositivo é: “como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (Foucault, 2001, p. 313)”.

Como visto nos trechos acima, pode-se entender que o dispositivo engloba o que se fala, mas também envolve relações de poder, relações de saber, o conjunto arquitetônico onde ocorrem as relações de poder e por onde circulam os enunciados a respeito do objeto do dispositivo. Ele dá condição, a todo instante, da criação de uma certa forma de subjetividade.

O funcionamento do dispositivo possui uma estratégia, e essa estratégia é entendida como um conjunto de relações discursivas, de enunciados, de poderes e de saberes que acabam tendo um sentido prático na sua formação e na sua lógica interna. O cruzamento entre saber e poder gera formas de subjetividade que vão sendo definidas, controladas e construídas, não necessariamente em um espaço físico, mas em um espaço onde circulam os enunciados, os saberes e as relações de poder. O dispositivo pode ser visualizado em espaços físicos materiais, neste caso em uma instituição escolar, mas também em práticas discursivas que circulam nos espaços.

A partir da definição de dispositivo de Foucault (2001) torna-se possível compreender a deficiência não como um dado natural ou exclusivamente biológico, mas como efeito de uma rede heterogênea de práticas e discursos que a tornam inteligível, governável e visível no campo social. No trecho em que Foucault afirma que o dispositivo engloba “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, e que “o dito e o não dito são os elementos do dispositivo”, o autor destaca justamente o caráter relacional dessas instâncias, cuja articulação produz objetos, práticas e sujeitos. Essa formulação permite deslocar a deficiência do âmbito de uma condição individual para um campo político e social no qual múltiplas forças, saberes e regulamentações se entrecruzam.

Como visto em diversos momentos do estudo, o silêncio foi um significante da pesquisa. O silêncio pode ser entendido como um “não dito”, trazendo uma materialidade dentro do contexto de um dispositivo, porque como destaca Foucault (2001), um dispositivo não opera apenas pelo que diz, mas também pelo que silencia. No caso da deficiência, esse “não dito” aparece em expectativas naturalizadas sobre produtividade, autonomia, normalidade e desempenho, que não precisam ser formalmente enunciadas para estruturar formas de olhar, agir e julgar, como pode ser percebido nos enunciados dos alunos.

Tais dimensões atravessam as formas de subjetividades, delimitando quem é percebido como capaz, independente ou integrado, e quem é identificado como um indivíduo que necessita de cuidado ou tutela, podendo ser percebido dentro do par normal x anormal. Trata-se de um processo de subjetivação que, ao mesmo tempo em que reconhece direitos, também governa comportamentos, orienta condutas e impõe modos específicos de existir.

Dessa forma, compreender a deficiência como dispositivo pode significar reconhecer que ela é constituída pela rede que articula discursos especializados, práticas institucionais, regulações jurídicas, arquiteturas e relações. Esse conjunto não apenas descreve corpos, mas produz modos de vida possíveis, definindo formas de visibilidade, de participação e de pertencimento. Ao situá-la nesse contexto, evidencia-se que a deficiência é menos uma existência de um corpo e mais um campo político no qual se disputam significados, posições e possibilidades de existência.

Sobre as possibilidades de existência, pode-se analisar que a subjetividade é atravessada pelo biopoder, que atua na conformação dos modos de ser sujeito, orientando o que se deve fazer, sentir e desejar em relação ao próprio corpo. Desta forma, o biopoder molda tanto a forma como a sociedade compreende a deficiência quanto a maneira pela qual as próprias pessoas com deficiência passam a se perceber e a se constituir como sujeitos. Os processos de socialização e de convivência cotidiana produzem modos específicos de perceber e classificar o “normal” e o “anormal”. Pensando na perspectiva foucaultiana, as noções de normalidade não são inerentes aos sujeitos, mas resultam de construções históricas sustentadas por discursos e práticas sociais que traçam fronteiras entre diferentes formas de existência, desempenhando papel central nos processos contemporâneos de subjetivação.

Uma das perguntas iniciais foi se as falas das pessoas com deficiência poderiam trazer à luz fissuras no discurso dominante e produzir movimentos capazes de criar tensões na sua elaboração. Foi percebido que há essa possibilidade de criar fissuras no discurso, mas que as estruturas que fundam um pensamento coletivo acerca da deficiência são muito profundas e possuem diversas camadas. Como uma delas, foi possível perceber que o capacitismo constitui um elemento central na produção e manutenção dos obstáculos que limitam a participação ao posicionar as pessoas com deficiência como hierarquicamente menos capazes e ao legitimar a permanência de espaços que não acolhem a diversidade humana. As barreiras enfrentadas são múltiplas e atravessam desde atitudes preconceituosas e ambientes inacessíveis até a ausência de recursos de comunicação alternativa, entre tantas outras que incidem sobre o cotidiano de

pessoas com deficiência. Tais barreiras se expressam nos olhares, nas atitudes, nas expressões e nos silêncios.

O silêncio se tornou uma categoria analítica dentro da tese. E o silêncio não se configurou como ausência ou vazio, mas como um espaço atravessado por sentidos, hesitações e incertezas. Na perspectiva foucaultiana, o silêncio pode operar como efeito das regras de exclusão que estruturam os discursos, uma vez que determinados temas são historicamente produzidos como “difíceis de dizer”. Tais limites discursivos definem o que pode ou não ser enunciado, por quem e em quais condições. Nesse sentido, o silêncio em torno de certas questões, neste caso, acerca do que é a deficiência, evidencia a existência de um tabu discursivo que delimita as fronteiras entre o dizível e o indizível.

Uma das conclusões que este estudo chegou foi a de que, para entender algo, de fato, devemos desaprender o que sabemos sobre o objeto. O “não saber” assume, nesse contexto, a condição de possibilidade para o rompimento com o saber normativo e para a abertura à produção de outras formas de subjetividade e de novas relações entre saber e poder. Esse espaço do “não saber” pode ser compreendido como um território de liberdade crítica, no qual se torna viável deixar de ser apenas um efeito dos discursos e das práticas sociais, passando a se constituir a partir de uma relação reflexiva consigo mesmo e com o outro.

Tal situação pode ser relacionada com um refletir sobre a deficiência à luz de uma perspectiva foucaultiana, pois foi tanto um desafio, quanto uma possibilidade de ressignificação. Ao invés de tentar confirmar hipóteses pré-estabelecidas, foi realizado um movimento dentro deste “não saber”, dentro desta desconstrução, dentro desta “desnaturalização”. O uso de aspas durante o processo de escrita também foi algo significativo, pois permitiu que se repensasse sobre os sentidos que as palavras carregam, colocando em jogo a significação dada a alguns pensamentos, bem como dando possibilidade a novas interpretações e ressignificações.

O encontro entre estudantes de ensino médio e pessoas com deficiência permitiu que novas fronteiras fossem entendidas e, de certa forma, permitiu que fissuras fossem criadas nas práticas discursivas. Ao mesmo tempo em que os estudantes mobilizavam comparações que tendiam a reforçar a norma, também reconheciam a potência da convivência e da interação como possibilidades de transformação. Os palestrantes, por sua vez, tornaram visíveis e tensionaram as fronteiras discursivas, buscando deslocamentos que visibilizavam processos de pertencimento.

Realizar uma pesquisa na instituição escola permite que fenômenos sociais sejam estudados, problematizados e reconfigurados, pois a escola assume um papel central enquanto instituição normalizadora. Por meio de dispositivos como exames, avaliações, testes e classificações, estabelece-se uma divisão entre aqueles que se conformam ao padrão esperado e aqueles que dele se afastam. Tal distinção não apenas organiza o funcionamento do espaço escolar, mas também legitima práticas de exclusão ou segregação, frequentemente amparadas por discursos médicos e psicológicos que enquadram as diferenças como passíveis de correção. A anormalidade, assim, não se apresenta como uma essência do indivíduo, mas como um efeito produzido pela própria norma. Pessoas com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou com comportamentos considerados divergentes são comumente inscritas nessa categoria, tornando-se alvo de estratégias de correção, medicalização ou adaptação segregada. Desse modo, a inclusão escolar não pode ser compreendida como um simples processo de assimilação dos chamados “anormais” aos padrões dos “normais”, mas demanda a problematização dos dispositivos de normalização que sustentam o binômio normalidade x anormalidade.

Desse modo, ao analisar a inclusão escolar a partir de uma perspectiva foucaultiana, torna-se evidente que a disputa não se restringe ao acesso físico dos sujeitos à escola, mas envolve, sobretudo, a transformação dos critérios que definem quem é reconhecido como normal ou anormal no contexto educativo. O desafio, portanto, reside na construção de práticas pedagógicas que resistam às tecnologias de normalização e que afirmem a diversidade e a pluralidade como princípios estruturantes do processo formativo.

Para uma efetiva mudança de paradigmas e processos normalizadores é necessário que se entenda que o ser humano é plural e fluído, constituindo-se e reconstituindo-se a cada interação, situação, relação e experiência. Nesse sentido, o processo de invenção de um corpo por uma pessoa com deficiência envolve modos de subjetivação que escapam à normalização, abrindo espaço para a criação e para a experiência. Tal processo pode ser compreendido como uma potência, passível de assumir um caráter universal. Ao pensar sobre o presente, faz-se e modifica-se o presente. O presente está sempre em movimento.

Todo corpo é político, social e histórico. No entanto, o corpo das pessoas com deficiência parece mais suscetível a intervenções e atravessamentos discursivos que se apresentam como naturalizados, ainda que não o sejam a priori, e que acabam por legitimar tais invasões. Torna-se, portanto, necessário desnaturalizar o corpo, de modo a evidenciar os processos que o constituem, o modelam, o constroem e o reconstroem em diferentes tempos e

espaços, reconhecendo, assim, a pluralidade dos corpos. Salienta-se a potência universal da lógica de construção dos corpos das pessoas com deficiência e como é possível a sua reinvenção a partir da desnaturalização da norma apresentada como norma universal e necessária, e não como histórica. Algo que é próprio de todo ser que tem um corpo, de todos os seres chamados, até agora, de humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. D. F.; PEREIRA FILHO, A. D.; LEITE, T. Breve discussão sobre a história da inclusão no Brasil à luz da complexidade. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, Malta, 2019.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-70.
- BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017.
- 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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.
- BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- COLLINS, P. H. On violence, intersectionality and transversal politics. In: *Celebrating 40 Years of Ethnic and Racial Studies*. Londres: Routledge, p. 167-180, 2019.
- COSTA, J. F. Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise. *Revista USP*, São Paulo, n. 37, p. 108-119, mar./maio, 1998.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.
- DA FONSECA, M. P. D. S. et al. Inclusão, interseccionalidade e marcadores sociais da diferença: o que dizem as pesquisas? *Corpoconsciência*, v. 28, p. e17990, 2024.
- DE ARAÚJO, N. R.; CUNHA, C. M. Interpretação do modelo social de deficiência a partir do conceito de normalidade de Canguilhem. *Conectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 25, p. 308-331, 2020.
- DI MARCO, V. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

- DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DRAGO, R.; GABRIEL, E. A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações. *Revista Educação Especial*, v. 36, 2023.
- FERREIRA, J. L. N. A analítica da subjetivação em Michel Foucault. *Polis e Psique*, v. 7, n. 3, p. 7-25, 2017.
- FERREIRA, S. M. et al. A produção científica sobre capacitismo na educação básica: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 36, n. 1, p. e23022, 2023.
- FISCHER, R. M. B. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 18-37, 1995.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. 1 ed, 2008.
- FOUCAULT, M. *Os anormais*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018b.
- GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 3061-3070, 2016.
- GAVÉRIO, M. A. Nada sobre nós, sem nossos corpos! *Revista Argumentos*, Montes Claros, v. 14, n. 1, p. 95-117, 2017.
- GESSER, M.; BLOCK, P.; NUERNBERG, A. H. Participation, agency and disability in Brazil. *Disability and the Global South*, v. 6, n. 2, p. 1772-1791, 2019.
- GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, p. 149-161, 2002.
- HAN, B.-C. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. São Paulo: Âyiné, 2018.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 61-79, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, p. 3265-3276, 2016.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOTA, P. H. S.; BOUSQUAT, A. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde em Debate*, v. 45, n. 130, p. 847-860, 2021.
- SANTOS, W. R. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis*, v. 18, p. 501-519, 2008.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, n. 20, p. 121-135, 2011.

ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A ESCOLA



Olá.

Fazemos parte do programa de pós-graduação em Educação da UFSC e viemos propor uma intervenção que propicia momentos de inclusão e conhecimento sobre pessoas com deficiência. Tal intervenção será parte de uma tese de doutorado.

A pesquisa objetiva descobrir se existem conhecimentos preestabelecidos nos alunos sobre o conceito de deficiência e proporcionar momentos de aproximação entre pessoas com e sem deficiência.

Para tanto, gostaríamos de conversar sobre a possibilidade de ter dois encontros com turmas de ensino médio, independentemente do ano.

O primeiro encontro seria para os alunos participarem de uma conversa/palestra com uma pessoa com deficiência e o segundo encontro, em outro dia, seria para a realização de um grupo focal com os alunos sobre o conceito de deficiência.

A organização dos horários e momentos serão definidos de acordo com a disponibilidade da escola. Estamos disponíveis para pesquisar em qualquer turno.

Em termos de ética da pesquisa, os alunos que aceitarem participar, assinarão um termo de consentimento na realização do estudo. Todas as pessoas que participarem terão seus anonimatos garantidos.

Os dados obtidos serão analisados por meio da análise do discurso elaborado por Foucault.

Os resultados serão publicados e voltarão de alguma maneira para a comunidade, de forma a aumentar a inclusão na sociedade em que vivemos.

Estamos à disposição para responder qualquer dúvida.

Obrigada pela atenção.

**ANEXO 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A SECRETÁRIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE

CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
TELEFONE (048) 3721-4181 (048) 3721-6420

Carta de apresentação

Eu, Santiago Pich, venho por meio desta apresentar a proposta de pesquisa da doutoranda Letícia Baldasso Moraes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada “Os anormais: análise do discurso da deficiência à luz do pensamento foucaultiano”. O projeto de pesquisa tem como objetivo geral colocar em relação pessoas com deficiência e sem deficiência e perceber como o discurso acerca do conceito de deficiência influencia na subjetivação dos indivíduos. Pretendemos realizar a pesquisa no semestre de 2023 em colaboração com a Escola Estadual de Ensino Básico Professor Benovivio João Martina, nas turmas 100, 101, 102 e 300 localizada na Palhoça. Encaminhamos em anexo o projeto de pesquisa para informações mais detalhadas.

Cronograma:

Atividades	Início	Final
Encontro com as turmas e os palestrantes com deficiência	Julho	Setembro
Grupo focal para debate acerca das palestras	Setembro	Dezembro

Dados do orientador: Santiago Pich.

Dados da doutoranda: Letícia Baldasso Moraes. Endereço: Rua das Corticeiras, 81, bloco 4, apartamento 402, CEP 88063160, Campeche, Florianópolis/SC. E-mail: leticia.baldasso@outlook.com. Telefone: 48 991027018.

Prof. Dr. Santiago Pich

Orientador

A handwritten signature in dark ink, reading "Letícia B. Moraes", is centered on a light-colored rectangular background.

Letícia Baldasso Moraes Doutoranda

ANEXO 3 – CARTA DE RECUSA DA SED



ESTADO DE SANTA CATARINA
Coordenadoria Regional de Educação de Florianópolis
Rua: Irmã Bonavita, 240 - Capoeiras Fone: 3665-6602/3665-4088

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria Regional de Educação de Florianópolis
Rua Irmã Bonavita, nº 240 - Capoeiras
CEP: 88090-150 - Florianópolis/SC
CNPJ: 02.951.328/0001-58

TERMO DE NÃO AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO OU PROJETO DE PESQUISA

A COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS NÃO está de acordo com a execução do projeto de extensão intitulado **OS ANORMAIS: ANÁLISE DO DISCURSO DA DEFICIÊNCIA À LUZ DO PENSAMENTO FOUCAULTIANO** do(a) pesquisador(a) Letícia Baldasso Moraes, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós Graduação em Educação pelo seguinte motivo: De acordo com a solicitação da requerente a pesquisa será executada em dois momentos. No primeiro momento haverá uma palestra, porém não temos como autorizar pois não foi encaminhado o currículo do palestrante para análise, não sabemos qual será a abordagem desta palestra. No segundo momento os alunos farão uma conversação sobre a palestra, seguimos no mesmo pensamento, não sabemos o que será tratado, pois não veio nenhuma especificação de como se dará esta ação. Não recebemos nenhum documento em anexo de autorização para fotos ou imagens. Será utilizado algum questionário (enviar junto ao projeto). No cronograma enviado juntamente ao projeto o mesmo trás que haverão palestras diferenciadas, quais seriam essas palestras? Quais os assuntos, abordagens, especificações? Quem fará parte desse grupo focal?

As autorizações são dadas no ano letivo ao qual estamos atuando, ou seja não temos como autorizar que essa atividade se avança até o ano letivo de 2025 conforme solicitação no projeto enviado, a requerente deverá solicitar autorizações anuais.

esse projeto de pesquisa. Informamos que a requerente poderá fazer as devidas modificações e abrir novo processo para análise.

Florianópolis, 12 de julho de 2023.

Atenciosamente,

Amanda C. Pereira
Técnico em Educação
Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis
Fone: 3665-4088
Emails: supervisaoes18@sed.sc.gov.br



Noeli Freiburger
Integradora Regional de Educação



Amanda Pereira
Técnica em Educação

Amanda C. Pereira
Técnica em Educação
Matrícula 331.650

ANEXO 4 DOCUMENTO REFERENTE ÀS MODIFICAÇÕES SUGERIDAS PELA SED DE ACORDO COM O PROCESSO SED 00103357/2023

Modificações sugeridas pela SED:

“Não temos como autorizar pois não foi encaminhado o currículo do palestrante para análise, não sabemos qual será a abordagem desta palestra.

Currículos anexados ao projeto.

Questionamentos feitos no processo: Qual será a abordagem da palestra ministrada? Quais os assuntos, abordagens, especificações?

A palestra ministrada abordará: rotina de uma pessoa com deficiência, sensação de pertencimento na sociedade, atitudes que agradam ou desagradam uma pessoa com deficiência, como foi sua trajetória nos estudos e no ambiente de trabalho.

Quem fará parte do grupo focal?

O grupo focal será composto por alunos que tragam o TCLE assinado pelos responsáveis e que tenham vontade em fazer parte da pesquisa. O assunto tratado será a percepção deles sobre o que é ser uma pessoa com deficiência na nossa sociedade e se a palestra ministrada reverberou de alguma forma nesta concepção deles.

“[...] Não temos como autorizar que essa atividade se avança até o ano letivo de 2025 conforme solicitação no projeto enviado, a requerente deverá solicitar autorizações anuais.”

A pesquisa de campo na escola em questão será realizada apenas no ano de 2023. Os anos seguintes serão para análise e escrita dos resultados, sem necessariamente envolver a escola nesta parte da pesquisa.

“Não recebemos nenhum documento em anexo de autorização para fotos ou imagens”

Foram anexados ao projeto os termos necessários.

ANEXO 5 – CARTA DE APROVAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO



ESTADO DE SANTA CATARINA
Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis
Rua: Irmã Bonavita, 240 – Capoeiras Fone: 3665-6602/3665-4088

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria Regional de Educação de Florianópolis
Rua Irmã Bonavita, nº 240 – Capoeiras
CEP: 88090-150 – Florianópolis/SC
CNPJ: 82.951.328/0001-58

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE ESTÁGIO OU PROJETO DE PESQUISA

A COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS está de acordo com a execução do projeto de pesquisa de Mestrado intitulado “OS ANORMAIS: ANÁLISE DO DISCURSO DA DEFICIÊNCIA À LUZ DO PENSAMENTO FOUCAULTIANO”, do (a) pesquisador (a) Leticia Baldasso Moraes da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC — Centro de Ciência da Educação/CED— Programa de Pós Graduação em Educação - Doutorado em Educação tendo como Orientador o Prof(a). Santiago Pich.

A EEB Professor Benonívio João Martins localizada no município de Palhoça/SC assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de outubro de 2023 até Dezembro de 2023. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam o/a pesquisador/a e seu orientador/a responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê esta portaria.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos (X) OU Não autorizamos () a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Florianópolis, 15 de setembro de 2023.

Atenciosamente,

Rosana Maria Ostroski
Técnico em Educação
Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis
Fone: 3665-4088
Emails: supervisaocesl8@sed.sc.gov.br


Rosana Maria Ostroski
Matricula 331.748-0-02
CPF 591.637.209-49

ANEXO 5 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
---	--

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Sou estudante de pós-graduação do curso de Educação e estou te convidando para participar da minha pesquisa. A pesquisa tem duas partes. A primeira será uma palestra com pessoas com deficiência contando um pouco sobre o seu cotidiano e suas trajetórias de vida. A segunda parte será participar de um grupo focal, que basicamente consiste em uma roda de conversa sobre a palestra assistida. Ambos os momentos ocorrerão durante o período normal das aulas.

É legal você entender a diferença entre aula e pesquisa. Na aula, o professor passa atividades para aprendermos e somos avaliados para ver o quanto estamos aprendendo. Já na pesquisa, o objetivo é investigar algo para descobrir algumas informações novas. Você vai participar de uma pesquisa, então você não precisa se preocupar com acertar e errar, pois a pesquisa não faz parte do processo curricular de formação escolar, embora seja um espaço formativo que julgamos relevante.

Nosso objetivo é entender um pouco mais sobre as pessoas com e sem deficiência e pesquisar sobre como funciona o processo de construção de identidade das pessoas.

Quero informar que, caso você não queira participar ou decida desistir de participar da pesquisa, ninguém ficará chateado com você. O importante é respeitar sua vontade. Você deve conversar com seus pais ou responsáveis e escolher se vai participar da pesquisa ou não. Tudo o que você falar será cuidado com muito respeito para que futuramente na pesquisa ninguém consiga identificar a sua identidade.

Há benefícios que podem acontecer com a sua participação: você nos ajudará a entender melhor sobre as pessoas com e sem deficiência e a sua relação consigo mesmas. Então, sua participação é importante para ajudar outras pessoas. Coisas ruins também podem acontecer: você pode se sentir triste ou com vergonha de falar sobre o que acha. Caso isso aconteça,

podermos interromper o grupo focal a qualquer momento, sem que isso implique em prejuízo para você ou sua família.

Contudo, apesar do conhecimento da possibilidade destes riscos existirem, esta pesquisa buscará ser conduzida com vistas a evitar a ocorrência dos possíveis danos, bem como buscará respeitar você e suas escolhas. As opiniões pessoais serão escutadas e respeitadas, sem existir qualquer tipo de julgamento. A mediação do grupo focal será feita por uma pesquisadora que conhece a metodologia que será utilizada, então não deixará que um debate se torne uma discussão, tentando escutar e acolher a todas, todos e todes presentes.

Caso você ou seus responsáveis considerem que houve algo ruim ou tenham que gastar algum dinheiro para participar da pesquisa, vocês poderão requerer indenização de seus danos, isto é, nós devolveremos o dinheiro que vocês gastaram e será garantida a assistência de forma integral, imediata e gratuita. Além disso, há o risco de perder informações que você me passar, mas seremos muito cuidadosos para guardar tudo em local seguro e evitar que isso aconteça. Eu, e meu professor garantimos que ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Não falaremos a outras pessoas que não estiverem envolvidas na pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram.

Dados da pesquisadora: Letícia Baldasso Moraes. Telefone: (48)991027018. Endereço: Rua das Corticeiras, 81. CEP 88063-160, Campeche, Florianópolis/SC. E-mail: leticia.baldasso@outlook.com.

Dados do orientador: Santiago Pich. Florianópolis/SC. Email: santiago.pich@yahoo.com.br.

Dados do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, responsável pela autorização desta pesquisa. Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa - Prédio Reitoria II - Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88.040-400 - Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Ma. Letícia Baldasso Moraes
Pesquisadora

Prof. Dr. Santiago Pich
Orientador

Certificado do Assentimento

Eu entendi que a pesquisa é sobre pessoas com deficiência e os encontros serão realizados em dois momentos: um de palestra e um de grupo focal.

Assinatura da criança/adolescente:

.....

Assinatura dos pais/responsáveis:

.....

Assinatura do pesquisador:

.....

Data:/...../.....

ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada”: “*Os anormais: análise do discurso da deficiência à luz do pensamento foucaultiano*”, desenvolvida por Letícia Baldasso Moraes, em nível de doutorado, sob a orientação do Prof. Dr. Santiago Pich, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para que seu(ua) filho(a)/dependente possa contribuir com a pesquisa, é preciso que você assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que nada mais é que um documento que explica todas as características, objetivos, procedimentos, riscos e garantias ao participante, entre outros aspectos relacionados às pesquisas, além de fornecerem ao pesquisador sua concordância na realização do estudo. O TCLE é analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Essa pesquisa tem como objetivo geral colocar em relação pessoas com deficiência e sem deficiência e perceber como o discurso acerca deste conceito causa efeitos na subjetivação dos indivíduos.

Para desenvolver os dados necessários à pesquisa, iremos ministrar uma palestra com os alunos com o assunto sobre pessoas com deficiência e depois será realizado um grupo focal, que basicamente é uma grande conversa em grupo. Os encontros serão gravados para serem

analisados posteriormente pelos pesquisadores. Também serão coletados dados escritos, com conteúdos referentes ao tema da deficiência.

É importante que você saiba que em qualquer pesquisa existem alguns riscos aos participantes envolvidos. Nós garantimos a você a manutenção do sigilo sobre as informações que nos fornecer e também garantimos preservação à sua privacidade. Porém, há a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional dos dados que você está me fornecendo. Quanto a isso, informamos que se você sofrer qualquer prejuízo material ou imaterial comprovadamente relacionado à nossa pesquisa, você terá direito à indenização nos termos da lei.

Essa pesquisa também não prevê benefícios diretos a você, mas tem o potencial de contribuir com a área de Ensino de Educação. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisas. Por outro lado, você não terá nenhuma despesa advinda de sua participação. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido pelos pesquisadores.

Informamos ainda que, a qualquer momento, o(a) seu(ua) filho(a)/dependente pode desistir da participação nesta pesquisa e retirar o seu consentimento sem qualquer prejuízo ou penalização. Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável. Guarde a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. A pesquisadora responsável compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510 de 07 de abril de 2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Nessa resolução (artigo 28º, inciso IV), é mencionado que a pesquisadora deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com os pesquisadores da seguinte forma:

Dados da pesquisadora: Letícia Baldasso Moraes. Telefone: (48)991027018. Endereço: Rua das Corticeiras, 81, bloco 4, apto 402. CEP 88063-160, Campeche, Florianópolis/SC. E-mail: leticia.baldasso@outlook.com.

Dados do orientador: Santiago Pich. Florianópolis/SC. Email: santiago.pich@yahoo.com.br.

Dados do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, responsável pela autorização desta pesquisa. Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina - Pró-Reitoria de Pesquisa - Prédio Reitoria II - Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88.040-400 - Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

Ma. Letícia Baldasso Moraes
Pesquisadora

Prof. Dr. Santiago Pich
Orientador

Eu, _____, li este documento e obtive das pesquisadoras todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Florianópolis, _____ de _____ de 20____.

Assinatura: _____

ANEXO 7 – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
---	---

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografias, filmagens ou gravações de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada “Os anormais: análise do discurso da deficiência à luz do pensamento foucaultiano”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, o meu filho/dependente não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso, e que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo, bem como que as imagens que retratem as faces dos envolvidos receberão tratamento digital para não serem expostas.

_____, ____ de _____ de _____

Local e Data

Nome do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Você poderá entrar em contato com os pesquisadores da seguinte forma:

Dados da pesquisadora: Letícia Baldasso Moraes. Endereço: Rua das Corticeiras, 81, CEP 88063-160, Campeche, Florianópolis/SC. E-mail: leticia.baldasso@outlook.com.

Dados do orientador: Santiago Pich. Florianópolis/SC. Email: santiago.pich@yahoo.com.br Telefone: 48 99611-8415

Ma. Letícia Baldasso Moraes
Pesquisadora

Prof. Dr. Santiago Pich
Orientador

Eu, _____, li este documento e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Florianópolis, _____ de _____ de 20____.

Assinatura: _____

ANEXO 4