

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

Gisele De Mozzi

**UNIVERSIDADE(S) E DEFICIÊNCIA(S):
interfaces, tensões e processos**

Porto Alegre
2020

Gisele De Mozzi

**UNIVERSIDADE(S) E DEFICIÊNCIA(S):
interfaces, tensões e processos**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Psicologia Social e Institucional pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Caetano Nardi

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

De Mozzi, Gisele
Universidade(s) e deficiência(s): interfaces,
tensões e processos / Gisele De Mozzi. -- 2020.
151 f.
Orientador: Henrique Caetano Nardi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional,
Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Universidade. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino
Superior. 4. Estudos sobre Deficiência. 5. Psicologia
Social. I. Nardi, Henrique Caetano, orient. II.
Título.

Gisele De Mozzi

**Universidade(s) e deficiência(s):
interfaces, tensões e processos**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Psicologia Social e Institucional pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 27 de novembro de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Henrique Caetano Nardi (orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Marcia Oliveira Moraes
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Marivete Gesser
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Paula Sandrine Machado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico essa tese à minha nona Amália (*in
memoriam*), quem me ensinou que nossos corpos
se constituem juntos no entrelaçar de braços para
não andar só.

AGRADECIMENTOS

Pai e mãe, agradeço a simplicidade que ajuda a entender até as teorias mais complexas e por serem porto seguro. Rubens, porque têm coisas que só tu sabe colocar no eixo. Lo, pela alegria que é te receber em um abraço. Felipe, por ser cúmplice das bobeirices e risadas cotidianas.

Ao meu orientador, Henrique, por ter se aventurado na proposta de aleijar nossos saberes e experiências, sem me cobrar nada em troca.

Às colegas Fê, Jéssica e Fernanda, pela amizade que deu mais leveza e alegria ao processo de doutorado. À Helena, pelas conversas instigantes e à Samira, Julian e Kathi, porque é tão bom ter vocês na minha vida. À Sami, pelas conexões artísticas e projetos futuros. À Nádia e à Renata pela constância dos encontros e respiros nos intervalos da tese.

Thanks Eliza, Kathryn, Esther, Paris, Kim, Loree and everyone else that I have had the pleasure of meeting during my visiting period at the Disability Studies program at Ryerson. I am so glad for everything that I have learned and experienced.

Às integrantes da banca, Márcia, Paula e Marivete, agradeço a disponibilidade e interesse em compor com as discussões dessa tese em diversos momentos e encontros.

Às interlocutoras e participantes da pesquisa, por compartilharem suas trajetórias pessoais e me permitirem multiplicar histórias.

A CAPES, que, por meio das bolsas de doutorado no Brasil e no exterior, me proporcionou uma formação pública, gratuita, plural e de alta qualidade.

Pegue a história da Charm, por exemplo. É sua. Faça o que quiser com ela. Conte para as amigas. Transforme-a em um filme de televisão. Esqueça-a. Mas não diga, nos anos que virão, que você teria vivido sua vida de maneira diferente se tivesse ouvido essa história. Você já a ouviu agora.

(Thomas KING, 2003, p. 29, tradução nossa)¹

¹ Take Charm's story, for instance. It's yours. Do with it what you will. Tell it to friends. Turn it into a television movie. Forget it. But don't say in the years to come that you would have lived your life differently if only you had heard this story. You've heard it now. (Thomas KING, 2003, p. 29)

RESUMO

Este estudo discute modos possíveis de relação com a deficiência e problematiza como essa categoria é materializada nos espaços e temporalidades da universidade pública. Sobretudo, circunscreve a universidade como uma instituição retórica que, ao mesmo tempo em que produz e atualiza perspectivas capacitistas, pode se constituir também como um local privilegiado para a contestação de verdades únicas sobre deficiências múltiplas. O percurso das problematizações desenvolvidas na tese acompanha os encontros temporais e espaciais com 3 universidades distintas: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre; a Universidade *Ryerson*, em Toronto/Canadá; e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis. Em um primeiro momento, acionamos 3 operadores teórico e metodológicos que, articulados entre si e na relação com a deficiência, transversalizam o texto e nos permitem mobilizar as discussões propostas: materializar corporalidades, contar histórias e incômodo. Para posicionar o debate, tecemos algumas reflexões sobre as condições de emergência das práticas e políticas de inclusão educacional voltadas para estudantes com deficiência, subsidiadas em três paradigmas que contextualizam essas discussões em um panorama histórico e orientam nossas intervenções cotidianas: a inclusão como reclusão, como integração, como um direito e imperativo de Estado. Em seguida, relatamos algumas experiências do doutorado sanduíche em um programa de Estudos sobre Deficiência da Universidade *Ryerson* e refletimos sobre os deslocamentos conceituais e analíticos decorrentes desse estágio, bem como as possibilidades de ampliar tecnologias de acessibilidade e cuidado proporcionadas por essa vivência. O encontro com a arte e com modos interseccionais de relação com a deficiência que encontramos no cenário canadense nos permitiram reiterar a compreensão de que contextos sociais, históricos e culturais diversos permitem a emergência de diferentes modos de produção e relação com as deficiências. Na pesquisa de campo, buscamos observar como a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência (Lei nº. 13.409/2016) vem sendo implementada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o que ela coloca em movimento nesse processo de implementação. Como procedimentos para a produção das informações que compõe o corpus empírico da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com 4 estudantes que ingressaram no ensino superior dessa universidade por meio da política de cotas para deficiência. Além das entrevistas, acionamos interlocutoras e departamentos institucionais: transitamos pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), por projetos de extensão e núcleos de pesquisa; acompanhamos eventos sobre a deficiência e sobre as políticas de ações afirmativas; conversamos com profissionais que atuam como servidoras da instituição e com pessoas com deficiência que participam do cotidiano da universidade. As entrevistas com as estudantes foram gravadas em áudio e as demais informações foram registradas em diário de campo. As narrativas das estudantes com deficiência cotistas e os percursos institucionais acionados no decorrer da pesquisa de campo nos apontaram algumas pistas sobre os desafios, as tensões e as controvérsias na operacionalização da política. Discutimos como, ao relegar as questões da deficiência exclusivamente a um plano individual e às soluções técnicas e pontuais, podemos contribuir para isentar a universidade da urgência em reconhecer como as suas próprias estruturas sustentam desigualdades sociais e articulam opressões de forma interseccional e capacitista. Analisamos como contextos diversos materializam deficiências específicas que só podem ser compreendidas na sua multiplicidade e de forma temporal e espacialmente situada. Defendemos a complementaridade inerente a esse processo de constituição que, ao fazer uma deficiência e um sujeito deficiente, também faz o seu oposto – um repertório de práticas, corporalidades e instituições supostamente não atravessadas pela categoria deficiência. Utilizamos a análise de implicações como estratégia metodológica que nos permite refletir sobre quais elementos vão inquietando o fazer pesquisa que faz também a pesquisadora, materializando dores e

deficiências nesse processo-encontro. Além disso, a análise de implicações contribui para problematizar as reverberações do contexto político, econômico, social e educacional contemporâneo na pesquisa. Por fim, entendemos que a implementação das políticas de ações afirmativas vem fazendo com que as universidades públicas sejam compelidas a abrir suas portas para comportar a diversidade. Outrossim, a ampliação de entrada de um público diverso nas instituições federais de ensino superior, faz com que seja necessário repensar suas estruturas, epistemologias, referências, práticas e pedagogias. Quando a deficiência passa a ocupar os espaços e temporalidades acadêmicos, não mais apenas como objeto de estudo, mas como categoria analítica e política, além de ser um componente identitário que singulariza as trajetórias de vida das estudantes, nos convoca a repensar os sistemas de ensino a partir de uma dimensão estrutural, uma vez que denuncia o capacitismo intrínseco à universidade. Como apontamentos finais, apostamos em uma academia aleijada, ou seja, uma universidade capaz de antecipar e desejar a diversidade funcional e corporal e, a partir dessa virada epistemológica, promover e garantir o acesso e a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços, contextos e atuações universitárias.

Palavras-chave: Universidade. Educação inclusiva. Ensino Superior. Estudos sobre Deficiência. Psicologia Social.

ABSTRACT

This study discusses possible ways of relation to disability and problematizes how this category is materialized in the spaces and temporalities of the public university. Above all, it circumscribes the university as a rhetorical institution that, while producing and updating ableist perspectives, can also constitute a privileged space for the contestation of unique truths about multiple disabilities. The problematizations' path developed in this thesis accompanies the time and spatial meetings with 3 different universities: Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in Porto Alegre; Ryerson University, in Toronto/Canada; and Federal University of Santa Catarina (UFSC), in Florianopolis. At first, we activate 3 theoretical and methodological operators who, articulated with each other, and in the relationship with disability, permeate the text, and allow us to mobilize the proposed discussions: materializing corporalities, storytelling and discomfort. To position the debate, we elaborated some reflections on the emergency conditions of educational inclusion practices and policies aimed at disabled students, subsidized by three paradigms that contextualize these discussions in a historical panorama and guide our daily interventions: inclusion as confinement, as integration, as a right and imperative of the State. Next, we report some experiences of the sandwich doctorate in the Program of Disability Studies at Ryerson University and reflect on the conceptual and analytical displacements resulting from this internship, as well as the possibilities of expanding accessibility practices and care technologies observed during by this experience. The encounter with art and with intersectional modes of relationship with disability that we found in the Canadian scenario allowed us to reiterate the understanding that diverse social, and historical and cultural contexts allow the emergence of different modes of production and relationship with disabilities. In the field research, we sought to observe how the policy of booking vacancies for students with disabilities (Law No. 13,409/2016) has been implemented at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) and what it sets in motion in this implementation process. As procedures to produce information that composes the empirical corpus of the research, we conducted semi-structured interviews with 4 students who joined higher education at this university through the disability quota policy. In addition to the interviews, we drove interlocutors and institutional departments: we moved through the Educational Accessibility Coordination (CAE), through extension projects and research centers; we followed events about disability and affirmative action policies; we spoke with professionals who act as servants of the institution and with disabled people who participate in the daily life of the university. The interviews with the students were recorded in audio and the other information were registered in a field diary. The narratives of disabled students and the institutional paths triggered during the field research pointed to some clues about the challenges, tensions, and controversies in the operationalization of the policy. We discuss how, by relegate disability issues exclusively to an individual plan and to technical and specific solutions, we can contribute to exempt the university from the urgency of recognizing how its own structures sustain social inequalities and articulate oppressions in an intersectional and ableist way. We analyze how different contexts materialize specific disabilities that can only be understood in their multiplicity and in a temporally and spatially situated way. We defend the complementarity inherent to this process of constitution that, when making a disability and a disabled subject, also does its opposite – a repertoire of practices, corporalities and institutions supposedly not crossed by the disability category. We used the implication analysis of as a methodological strategy that allows us to reflect on which elements are disturbing both, the research process and the researcher who make it, materializing pain and disabilities in this process-encounter. Besides, the implication analysis contributes to problematize the reverberations of the contemporary political, economic, social, and educational context in the research. Finally, we understand that the implementation of affirmative action policies has made public universities compelled to open their doors to

accommodate diversity. Moreover, the expansion of a diverse public entry in federal institutions of higher education, makes it necessary to rethink its structures, epistemologies, references, practices, and pedagogies. When disability begins to occupy academic spaces and temporalities, no longer only as an object of study, but as an analytical and political category, besides being an identity component that singularizes the students' life trajectories, it calls us to rethink the education systems from a structural dimension, since it denounces the ableism intrinsic to the university. As final remarks, we bet on a crippled academy. In other words, a university capable of anticipating and desiring functional and body diversity and, from this epistemological turn, promoting and ensuring access and participation of disabled people in different spaces, contexts, and university performances.

Keywords: University. Inclusive education. Higher Education. Disability Studies. Social Psychology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: SOBRE RECONHECIMENTOS E POSICIONALIDADES.....	14
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 POR QUE ESSA DISCUSSÃO É IMPORTANTE PARA A PSICOLOGIA SOCIAL?.....	22
2 CONSTRUÇÕES E DESMONTAGENS DE UMA TESE: OPERADORES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	27
2.1 DISCUSSÕES E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE CORPO COMO ACONTECIMENTO.....	28
2.2 MATERIALIZAR: CORPORALIDADES	35
2.3 INCOMODAR: AFETOS	39
2.3.1 A deficiência como algo que nos passa e nos constitui.....	39
2.3.2 Incômodo com a deficiência e análise de implicações.....	43
2.4 CONTAR: HISTÓRIAS	45
3 APONTAMENTOS SOBRE AS PRÁTICAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO.....	48
3.1 INCLUSÃO COMO RECLUSÃO	49
3.2 INCLUSÃO COMO INTEGRAÇÃO	51
3.3 INCLUSÃO COMO UM DIREITO E COMO UM IMPERATIVO DE ESTADO	53
3.4 LEGISLAÇÃO PARA RESERVA DE VAGAS NO ENSINO SUPERIOR	56
3.5 OS RETROCESSOS DA “NOVA” POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	58
4 AFETOS, DESLOCAMENTOS E ARTE NO POLO NORTE: HISTÓRIAS DE UM DOUTORADO SANDUÍCHE NO CANADÁ	62
4.1 CADA EXPERIÊNCIA COM A DEFICIÊNCIA E COM A ARTE É ÚNICA E IRREPRODUTÍVEL	70
5 PERCURSOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS NA UFSC	75
5.1 CUIDADOS ÉTICOS E POLÍTICOS.....	76
5.2 MATERIALIZANDO PERCURSOS NO CAMPO	79
5.3 A COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL (CAE).....	85
5.4 O NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA (NED).....	88

6 ENREDAMENTOS ENTRE DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS E A UNIVERSIDADE: HISTÓRIAS E ENCONTROS NO CAMPO-CORPO DA PESQUISA	90
6.1 AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFSC	92
6.2 NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DAS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COTISTAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	98
6.2.1 Nicole	98
6.2.2 Tereza Cristina, a Cris.....	102
6.2.3 Diego.....	107
6.2.4 Roberto.....	110
6.3 TENSÕES E CONTROVÉRSIAS NAS TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS ..	117
7 DORES COMPARTILHADAS: FAZENDO DEFICIÊNCIAS, PESQUISA E PESQUISADORA	122
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido: entrevista.....	148
APÊNDICE B - Questões norteadoras para entrevista semiestruturada	150
APÊNDICE C – Declaração de autorização institucional para realização de pesquisa	151

APRESENTAÇÃO: SOBRE RECONHECIMENTOS E POSICIONALIDADES

Começarei essa tese situando quem sou eu – que não sou só – e como me posiciono e me relaciono com a temática de pesquisa trabalhada no decorrer das próximas páginas. Sou uma mulher cisgênera², branca, heterossexual. Eu passo³ – transito pelos espaços – como uma pessoa sem deficiência e, por conta disso, vivencio os privilégios atribuídos aos corpos lidos e reconhecidos como “capazes”. Sou pesquisadora e psicóloga, professora em uma instituição privada de ensino superior. Descendente de imigrantes italianos e alemães: uma geração ocupante de um território colonizado, que costumava pertencer a variados povos e culturas indígenas. Proveniente de escola pública, doutoranda em uma universidade pública e gratuita, bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Primeira geração de uma família do interior do Rio Grande do Sul a concluir o ensino superior completo.

Meu corpo não foi esculpido na linha de frente de muitas batalhas, cotidianamente enfrentadas por pessoas cujas corporalidades, mentalidades e funcionalidades são enquadradas como patológicas, anormais, desviantes, abjetas, entre outros adjetivos. Reconheço que para muitas pessoas, não ocupar esse lugar não é uma escolha. Ao não ser forçadamente circunscrita a muitas dessas posições de enfrentamento, com menor frequência minha existência é avaliada como uma vida descartável, que não vale a pena ser vivida.

Se analisarmos essa posicionalidade exclusivamente por uma perspectiva identitária, minha corporalidade será colocada do lado de fora de muitas reivindicações e discussões que se fazem no campo das diferenças. Como pretendemos demonstrar ao longo dessa tese, as diferenças são performadas em espacialidades e temporalidades específicas, enquadrando corporalidades que poderão (ou não) serem lidas pela marca da deficiência. Essa marcação é, por sua vez, provisória e instável, composta por uma série de elementos que, uma vez combinados, consolidam uma categorização circunscrita àquele instante temporal e geográfico. Procuraremos defender a necessidade de analisar a deficiência como uma categoria histórica, social, cultural, temporal e espacialmente constituída. Assim, defendemos a complementaridade inerente a esse processo de constituição que, ao fazer uma deficiência e um sujeito deficiente, também faz o seu oposto – um repertório de práticas, corporalidades e instituições supostamente não atravessadas pela categoria deficiência.

² Termo utilizado para fazer referência às pessoas que se reconhecem no gênero designado ao nascimento com base na genitália.

³ Pego emprestada a expressão “passabilidade”, utilizada no campo das discussões trans.

Compartilho esses territórios impermanentes de pertencimento e reconhecimento não como uma forma de nomear as diferenças ou situar meu lugar de fala e seguir em frente⁴. Tampouco pretendemos negligenciar a relevância e legitimidade das políticas identitárias para a garantia de direitos e acesso a recursos e serviços, para a equiparação de oportunidades e para o enfrentamento das desigualdades. A intenção está em posicionar a diferença nos movimentos inventivos da tese, engajá-la na coprodução entre uma pesquisa que se faz fazendo uma pesquisadora e uma pesquisadora que se faz fazendo essa pesquisa.

Queremos também instigá-las⁵, prezadas leitoras, a pensarem sobre suas próprias articulações com os marcadores sociais da diferença e, em especial, sobre a relação de cada uma com a deficiência. Não almejamos identificar semelhanças e reivindicar que somos todas iguais – sobretudo todas deficientes –, mas problematizar que cada uma de nós se relaciona com o mundo de uma forma singular, ao mesmo tempo em que somos recebidas, lidas e reconhecidas por esse mundo de maneiras diversas. Entendemos que a forma como nos encontramos posicionadas nas relações com as outras pessoas e com o mundo ao nosso redor – com nossos privilégios, diferenças e desigualdades – nos afetam diferentemente e impactam os trabalhos que fazemos.

Em alguns momentos da tese, optei por utilizar a primeira pessoa no singular, para marcar experiências pessoais e particulares, para posicionar como estou situada nas articulações com a tese e quando trago falas extraídas das entrevistas com as interlocutoras da pesquisa. Em outras ocasiões e composições do texto, utilizaremos a primeira pessoa no plural. A partir dessa escolha textual, pretendo enfatizar as duas dimensões que se combinam e perpassam a tese: por um lado, há escolhas e recusas de uma pesquisadora, há um modo singular de escrita, histórias que seleciono, recorto e reconto com as minhas próprias palavras, fragmentos arranjados de uma forma singular. Há, contudo, muitos atravessamentos de autorias múltiplas: muitas contribuições, conversas, encontros, reverberações, orientações, que subsidiam o que eu posso dizer, desse lugar privilegiado de pesquisadora e doutoranda que ocupo. Uma tese e todas as experiências que um processo de doutorado comporta, não se fazem sozinhas. Quero exaltar as múltiplas referências e resistências ancestrais, mesmo quando não podemos enquadrá-las nos formatos das normas ABNT. Suas corporalidades e histórias abrem caminho para que outras histórias, como as que pretendemos contar com essa tese, possam ser multiplicadas.

⁴ Algumas reflexões que compõem essa nota introdutória, foram especialmente influenciadas pelas falas de Andrea LaMarre, Carla Rice e Kayla Besse, no evento *Crippling the Arts*, durante a conferência “*Relaxed Performance Pilot and Research @ Trajectories in Access*” (Toronto, 24 janeiro 2019).

⁵ Como um posicionamento ético e político orientado por uma perspectiva feminista interseccional e inclusiva, optamos por utilizar o gênero feminino quando estivermos nos referindo ao plural.

1 INTRODUÇÃO

A universidade pode ser um lugar hostil para as diferenças. Como uma instituição que historicamente assume a função social de formação intelectual e técnica das elites, a academia pode ser compreendida como um espaço de reprodução e atualização das desigualdades e hierarquias sociais (Henrique Caetano NARDI; Paula Sandrine MACHADO; Frederico Viana MACHADO; Leticia ZENEVICH, 2013)⁶. Nesse cenário, a presença e a participação de grupos minoritários como as pessoas com deficiência, negras, mulheres, indígenas, gays, lésbicas, transsexuais, entre tantas outras, costumam ficar restritas ao âmbito da pesquisa, como objetos de estudo, ou da extensão, como sujeitas às intervenções de diversos campos de saber. Poucas vezes são reconhecidas como detentoras e produtoras legítimas de um conhecimento crítico, múltiplo e situado.

No que concerne à deficiência, temática que abordamos nessa tese, Jay Timothy Dolmage (2017) assinala que a academia costuma enquadrá-la como um problema a ser resolvido. O autor analisa como a universidade sistematicamente contribui para criar categorias de diferenciação binárias – como normal ou anormal, capaz ou incapaz, entre outras – que restringem as possibilidades de compreender a deficiência e operam como produtoras de uma série de barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência nos espaços e tempos universitários. Essa constatação pode ser corroborada pelos resultados do Censo da Educação Superior de 2015. O documento “Resumo Técnico”, publicado em 2018, nos permite refletir que, apesar da expansão das discussões sobre a temática, dos investimentos em políticas públicas como as cotas e do aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência, esses correspondem a apenas 0,5% do total de matrículas em cursos de graduação nas instituições de ensino superior.

A atualidade das discussões promovidas pelos Estudos sobre Deficiência no contexto acadêmico, bem como as informações estatísticas que apontam lacunas no processo de escolarização de estudantes com deficiência, especialmente nos níveis mais elevados de ensino, contribuem para evidenciar a relevância e os desafios para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Assim como Márcia Denise Pletsch e Lúcia Pereira Leite (2017), podemos constatar também que, apesar do avanço na produção científica sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, “ainda enfrentamos enormes desafios para garantir

⁶ Optamos por incluir o nome completo das autoras e autores todas as vezes que forem referenciadas, como posicionamento ético-político que procura dar maior visibilidade às mulheres pesquisadoras no meio acadêmico.

o acesso e a permanência dessa população em todos os níveis de ensino” (Márcia Denise PLETSCHE; Lúcia Pereira LEITE, 2017, p. 89).

Esse sistema de diferenciação que, por um lado, constrói negativamente a deficiência e, por outro, valoriza e demanda por corpos capazes, vem sendo nomeado como capacitismo (Jay Timothy DOLMAGE, 2017; Anahi Guedes de MELLO, 2016). Nesse movimento, o capacitismo opera como um sistema de opressão, pois caracteriza-se como “[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade.” (Anahi Guedes de MELLO, 2016, p. 3272). Podemos assumir, então, que o capacitismo transforma a exigência de corpos capazes em uma regulação compulsória, indispensável para se ocupar o ambiente acadêmico. Entendemos também que: “Estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela.” (Avtar BRAH, 2006, p. 351). Sendo assim, formas de opressão com histórias distintas como o sexismo, o racismo e a homofobia, se conectam com o capacitismo e produzem modos (im)possíveis e singulares de pertencimento aos espaços e temporalidades acadêmicas.

Através das discussões e experiências apresentadas nessa tese, pretendemos refletir sobre outras formas possíveis de significação da deficiência e ocupação dos espaços, temporalidades e saberes acadêmicos. Ao fazer isso, pretendemos mostrar como a universidade tem se constituído como um espaço retórico, que carrega uma história de injustiça e (re)produção de desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que ocupa um lugar privilegiado para a contestação, crítica e transformação social (Jay Timothy DOLMAGE, 2017; Henrique Caetano NARDI; Paula Sandrine MACHADO; Frederico Viana MACHADO; Leticia ZENEVICH, 2013). Ressaltamos também a importância desta discussão para a formulação de estratégias e políticas que ampliem as possibilidades de acesso ao contexto acadêmico para diferentes sujeitos, sobretudo às pessoas com deficiência.

Ao longo do percurso do doutorado algumas atividades e questões envolvendo as temáticas deficiência, acessibilidade e inclusão foram emergindo e ocupando espaços no e pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialmente no contexto do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. No contexto do Centro de Referência em Direitos Humanos, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça (CRDH) e do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX), dos quais somos integrantes, para além da incorporação das discussões sobre deficiência no rol das perspectivas interseccionais que vêm sendo abordadas pelo grupo, articulamos algumas ações. Como estágio de docência do doutorado, ministramos um seminário de extensão e formação

para servidoras da universidade sobre “Formas contemporâneas de pensar e trabalhar com a deficiência: acessibilidade e experiências de inclusão em uma perspectiva interdisciplinar”. Apresentamos os resultados desse seminário de extensão no XIII Salão de Ensino da UFRGS, cujo trabalho foi premiado pela universidade como destaque na modalidade experiências de ensino na Pós-graduação. Articulamos parcerias e discussões teóricas, práticas, éticas e políticas com as servidoras do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR/UFRGS). Nos inserimos em espaços de relação e troca de experiências pessoais e profissionais com pessoas com deficiência que se encontram vinculadas à universidade como estudantes, servidoras e docentes. Levamos as questões teóricas e práticas dos Estudos sobre Deficiência para o VII Seminário Diversidade Sexual, Relações de Gênero, Raça e Políticas Públicas – “Diálogos interseccionais e mulheridades: políticas de educação, saúde, segurança e território”, organizado pelo CRDH e pelo NUPSEX, em 2017.

No mesmo ano, a partir da necessidade de repensar a psicologia e, em especial a formação em psicologia, a Comissão de Graduação do Curso de Psicologia (COMGRAD PSICOLOGIA/UFRGS) promoveu um seminário intitulado “1 Currículo – Muitos Corpos”. O seminário caracterizava-se como uma das ações que compuseram o processo de reformulação educacional e curricular do Projeto Pedagógico do Curso para atender às demandas de implementação das diretrizes curriculares para Educação. Além das questões atreladas à educação em direitos humanos, relações étnico-raciais e políticas de educação ambiental, também foram incluídas discussões acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei nº. 13.409/2016, que inclui as pessoas com deficiência nas políticas de ações afirmativas nas instituições federais de ensino superior.

Cabe destacar que essas ações carregam consigo reverberações das ocupações que aconteceram no Instituto de Psicologia a partir de outubro de 2016. As ocupações, protagonizadas por estudantes dos cursos de Psicologia e Serviço Social, contaram também com a participação de docentes, servidoras e estudantes de pós-graduação. Além das mobilizações contra os cortes de gastos propostos pela PEC 55/241, a Medida Provisória do Ensino Médio (MP 746/2016)⁷ e o Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL 7180/2014), as ocupações constituíram-se como espaços singulares e privilegiados para discutir a formação em psicologia, especialmente considerando a necessidade de incorporar os atravessamentos produzidos pelos marcadores sociais da diferença.

⁷ Convertida na Lei nº 13.415/2017.

Além de todo este movimento de reformulação educacional e curricular e da necessidade de repensar a psicologia, em especial a formação em psicologia, para incluir as discussões interseccionais, a implementação da Lei nº. 13.409 em 28 de dezembro de 2016, colocou como urgente a necessidade de pensar a inclusão de pessoas com deficiência na política de ações afirmativas (Lei nº. 12.711/2012). Uma das reverberações dessa política, bem como das discussões promovidas na UFRGS, pode ser observada na implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos editais de processos seletivos para os cursos de pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, a exemplo do que também já vinha sendo feito em outros cursos de pós-graduação dessa universidade (como Educação e Antropologia).

Essas experiências, somadas à certa urgência que a inclusão de estudantes com deficiência e, conseqüentemente, as discussões sobre acessibilidade, deficiência e inclusão têm assumido no contexto acadêmico, foram emergindo como acontecimentos. Como acontecimentos, foram ocupando lugar e deslocando algumas questões que compunham as problematizações da pesquisa e da pesquisadora, esta última sujeita aos afetos, atravessamentos e efeitos dessas experiências. Como define Jorge Larrosa Bondía (2002) em suas “notas sobre a experiência e o saber de experiência”, sujeito(a) da experiência.

Vamos agora ao sujeito da experiência. Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (Jorge Larrosa BONDÍA, 2002, p. 24).

O problema de pesquisa foi se constituindo, portanto, a partir da necessidade de discutir modos possíveis de relação com a deficiência e de entender como essa categoria é materializada nos espaços e temporalidades da universidade pública. Assim, a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior – instituída pela Lei nº. 13.409/2016 –, bem como as discussões, os desafios e as controvérsias na sua operacionalização, entram em cena nessa tese.

A implementação da política de ações afirmativas para estudantes com deficiência, somada à aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, em 2015 (Lei nº. 13.146), contribuem para intensificar debates já firmados em documentos como a Convenção da ONU sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008). Entendemos que essas propostas político-legislativas colaboram para colocar os enunciados sobre a deficiência em um movimento de circulação intensa, criando possibilidades para desestabilizações, redefinições ou reiterações na compreensão normativa dessa categoria.

Os desafios e discussões relacionados à política de reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior implicam não apenas garantias de acessibilidade arquitetônica às universidades, mas também a necessidade de repensar políticas e práticas pedagógicas para promover inclusão, participação e permanência das pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Percebe-se que, além das questões conceituais e teóricas, a temática em questão demanda a problematização sobre os modos como nos relacionamos cotidianamente com a deficiência e produzimos experiências mais ou menos inclusivas ou excludentes, evitando assim, um processo que pode parecer dicotômico. Políticas e prescrições direcionadas para adaptações arquitetônicas e estruturais, que costumam ser centrais nos manuais de acessibilidade, como aponta Camila Araújo Alves (2016), ou ainda o investimento em recursos biomédicos e tecnológicos, são fundamentais para garantir acesso e direitos às pessoas com deficiência. Entretanto, essas estratégias por si só podem ser equivocadas ou insuficientes para dar conta das singularidades de cada pessoa com deficiência e das demandas de acessibilidade que não dizem respeito exclusivamente às pessoas com deficiência.

Diante desse contexto, Adriana da Silva Thoma e Graciele Marjana Kraemer (2017) nos provocam a pensar a inclusão educacional e os discursos sobre “Educação para todos”⁸ como um dispositivo biopolítico contemporâneo. Esse dispositivo, segundo as autoras, ao mesmo tempo em que enquadra a inclusão como um direito, convoca todas nós – especialistas, estudantes, familiares, professoras, sociedade e Estado – a atendermos ao imperativo da inclusão. Entretanto, apesar da inclusão e da acessibilidade serem afirmadas em caráter universal, ou seja, para todas e todos, entendemos que as pessoas com deficiência com frequência são tomadas como parâmetro nas políticas, propostas e tensões envolvendo a educação inclusiva (Anahi Guedes de MELLO; Gisele De MOZZI, 2018). Quando ouvimos falar em “alunas ou alunos de inclusão”, geralmente se trata de estudantes com deficiência. As críticas com relação à ausência de acessibilidade arquitetônica costumam ser direcionadas, especialmente, para facilitar o acesso de cadeirantes. Para eliminar barreiras comunicacionais defende-se a necessidade de contratar intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Com relação à inclusão educacional, Mel Ainscow (2009) afirma que há uma multiplicidade de

⁸ Referência ao compromisso proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos 1990, assumido pelo governo brasileiro.

formas de compreendê-la, entretanto, predomina uma “suposição comum” de que se trata principalmente da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Podemos observar, portanto, que apesar do imperativo da inclusão estar frequentemente associado às pessoas com deficiência, esse grupo só passa a ser contemplado pela política de ações afirmativas em dezembro de 2016, com a instauração da Lei nº 13.409. Embora algumas instituições de ensino superior federais adotassem estratégias e políticas específicas para promover a inclusão de estudantes com deficiência – inclusive na pós-graduação –, a Lei de cotas (Lei nº 12.711) já previa a reserva de vagas para estudantes autodeclarados “pretos, pardos e indígenas” desde agosto de 2012. A política também incorporava a dimensão de classe social ao destinar cinquenta por cento das vagas para “estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” e “aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (BRASIL, 2012).

Frente a essas discussões, passamos a problematizar uma série de questões: se são possíveis e quais desestabilizações são possíveis nessa articulação entre deficiências e universidades, especialmente após a instauração da Lei nº 13.409/2016? Como e quais deficiências múltiplas são materializadas nos diferentes circuitos que compõem o ensino superior de uma universidade federal? Quais referências utilizamos para compreender, descrever e conceituar deficiências nesses encontros com a universidade? Quais deficiências produzem e como são produzidas nas trajetórias de vida de estudantes universitários ingressantes através da política de reserva de vagas? De que modo as deficiências operam nos processos de in/exclusão de estudantes no ensino superior? Quais produções, implicações, repercussões e tensões a política de cotas mobiliza no ensino superior? Quais operações são utilizadas para definir o público-alvo das políticas de inclusão? Como a deficiência se articula com os demais marcadores sociais da diferença na operacionalização da política? Como a política dialoga com as identidades atreladas à deficiência e com as prerrogativas de inclusão social e acessibilidade para todos e todas? Quais mecanismos e estratégias são utilizadas para materializar deficiências na e pela política de ações afirmativas no ensino superior?

Essas indagações acompanham os percursos dessa tese de doutorado. Para tentar respondê-las, utilizamos, como referência as perspectivas feministas interseccionais, os estudos sobre deficiência, as teorias *queer* e *crip*, e os estudos sobre ciência e tecnologia. Adotamos, como ponto de partida, a implementação da política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior (Lei nº. 13.409/2016) e fomos acompanhando percursos de materialização de deficiências múltiplas em espaços e temporalidades acadêmicas específicas.

Como objeto-campo da pesquisa, selecionamos a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), devido ao seu histórico de atuações junto às estudantes com deficiência, bem como pela proximidade e envolvimento da pesquisadora com essa instituição de ensino superior. Ao acioná-la, fomos trilhando trajetórias junto a setores, departamentos, espaços e temporalidades institucionais, eventos, docentes e servidoras técnico-administrativas, estudantes, pessoas com deficiência, grupos de estudo, núcleos de pesquisa e projetos de extensão que compõem o cotidiano da universidade.

1.1 POR QUE ESSA DISCUSSÃO É IMPORTANTE PARA A PSICOLOGIA SOCIAL?

Pessoas com deficiência representam cerca de 15% da população mundial, o que configura o contingente de aproximadamente um bilhão de pessoas, segundo os dados do Relatório Mundial sobre Deficiência da Organização Mundial de Saúde (2012). De acordo com o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 45,6 milhões de pessoas declararam ter alguma deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira.

A relevância destas informações estatísticas para conhecer a prevalência da deficiência na população compete com críticas ao resultado subestimado ou superestimado do total de pessoas que possuem uma condição de deficiência. Essas questões se fazem notadamente presentes devido às divergências e tensões no entendimento do que pode ser classificado como deficiência e quais os modos mais adequados de operacionalização deste conceito para a implementação de políticas públicas, por exemplo.

Ao analisar a emergência da deficiência como uma questão social importante que vem sendo incorporada nos levantamentos censitários realizados pelos países latino-americanos nos últimos 30 anos, Gladys Margarita Massé e María Cecilia Rodríguez Gauna (2015) apontam consensos e avanços com relação à definição conceitual da deficiência e à sua operacionalização no sentido de mensurar de modo mais preciso o número de pessoas com deficiência nessa região. Entretanto, embora todos os países incluam indagações acerca da deficiência, a complexidade deste fenômeno e sua articulação com fatores sociais, econômicos e demográficos, podem dificultar comparações regionais e internacionais, bem como prejudicar a confiabilidade dessas informações estatísticas.

Em pesquisa que investiga a implementação do Índice de Funcionalidade Brasileiro⁹ para fins de concessão da aposentadoria para pessoas com deficiência, Éverton Luís Pereira e Livia Barbosa (2016) discorrem sobre a dificuldade na instrumentalização do conceito de deficiência:

Em grande medida, essa dificuldade se dá em função das experiências e expectativas diferenciadas que cada sujeito carrega quando da reflexão sobre deficiência. Em outro sentido, pode ser pensada também como consequência da disputa conceitual em voga, que pondera entre pelo menos dois modelos concorrentes e, muitas vezes, antagônicos¹⁰. (Éverton Luís PEREIRA; Livia BARBOSA, 2016, p. 3025)

Essas dificuldades e divergências nos permitem afirmar que diferentes modos de compreender e conceituar a deficiência têm implicações para a sua mensuração, bem como para a implementação de políticas públicas. Do mesmo modo, levantamentos censitários e políticas públicas que objetivem atender esse público-alvo performam noções de deficiência e delimitam quem são as pessoas que poderão ser consideradas deficientes e, portanto, beneficiárias e objeto de políticas e intervenções específicas. Por sua vez, as ações e práticas cotidianas colocadas em cena pelas políticas também performam deficiências, ao evidenciar os tensionamentos e embates para a sua operacionalização.

Nesse contexto, os Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*) e os documentos legislativos atuais, como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo nº. 186/2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146/2015) têm descrito a deficiência como uma questão de justiça social que necessita de investimentos para a reparação das desigualdades. O Relatório Mundial sobre Deficiência (OMS, 2012) informa que as pessoas com deficiência têm níveis mais baixos de escolaridade, piores perspectivas de

⁹ O Índice de Funcionalidade Brasileiro (IFBr) caracteriza-se como um instrumento que objetiva identificar as pessoas com deficiência para fins de proteção social no país. Foi elaborado a partir da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (UFRJ) entre 2011 e 2012. (PEREIRA, BARBOSA, 2016).

¹⁰ Nos Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*), estes dois modelos clássicos de compreensão sobre a deficiência têm sido denominados modelo médico e modelo social. Resumidamente, o modelo médico restringe a concepção de deficiência a fatores orgânicos, entendidos como causadores de uma série de desvantagens e incapacidades para as pessoas com deficiência, quando comparadas a determinados padrões de normalidade corporal. Como consequência desse entendimento, as intervenções junto às pessoas com deficiência costumam ter um caráter caritativo-assistencialista, direcionadas no sentido de cura ou reabilitação dos seus corpos deficientes. O modelo social, por sua vez, reconhece a deficiência como uma categoria identitária, uma forma de opressão articulada interseccionalmente com outros marcadores sociais da diferença. Com o modelo social, a deficiência passa a ser reconhecida em termos políticos, uma vez que refere o resultado de arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade corporal/funcional inerente à condição humana. Para saber mais sobre esses dois modelos clássicos de compreensão da deficiência, sugerimos consultar autoras como: Anahi Guedes de MELLO; Adriano Henrique NUERNBERG (2012); Anahi Guedes de Mello; Gisele De Mozzi (2018); Bruno Sena Martins; Fernando Fontes; Pedro Hespanha; Aleksandra Berg (2012); Colin Barnes (2009); Debora Diniz (2003; 2007).

saúde, participação econômica menor e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Esse relatório, assim como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, também reconhece que marcadores sociais da diferença como sexo, gênero, classe social, raça, etnia, entre outros, podem intensificar a experiência de opressão vivenciada por pessoas com deficiência. Teóricas feministas afirmam que meninas e mulheres com deficiência, por exemplo, vivenciam uma dupla desvantagem social devido à complexa combinação de discriminação baseada na condição de gênero e deficiência (Marivete GESSER, Adriano Henrique NUERNBERG, Maria Juracy Filgueiras TONELI, 2012; Anahí Guedes de MELLO, Adriano Henrique NUERNBERG, 2012).

Implementar os preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e as Diretrizes para Avaliação e Intervenção com Pessoas com Deficiência da *American Psychological Association* (APA, 2011), traz desafios éticos, políticos e conceituais para a psicologia (Marivete GESSER, Adriano Henrique NUERNBERG, 2014). A emergência da Psicologia¹¹ como disciplina que discorre sobre o anormal e o patológico e classifica as diferentes condições desviantes da normalidade a fim de corrigir possíveis desvios, contribuiu para a predominância de estudos e práticas no contexto da deficiência, orientados pelos aspectos biomédicos, pelo desenvolvimento atípico e direcionados aos campos da saúde, educação e reabilitação (Marivete GESSER, Adriano Henrique NUERNBERG, Maria Juracy Filgueiras TONELI, 2012; Marivete GESSER, Adriano Henrique NUERNBERG, 2014).

Ao reconhecer “[...] a deficiência como um fenômeno sobre o qual há que se intervir, ajustando o sujeito (passivo) aos padrões de normalidade” (Marivete GESSER, Adriano Henrique NUERNBERG, 2014, p. 858), a Psicologia também ignora as diversas características constituintes da subjetividade das pessoas com impedimentos corporais e funcionais, como gênero, classe, raça e etnia, bem como desconsidera os processos opressivos e discriminatórios que a articulação com os demais marcadores sociais da diferença pode produzir. Marivete Gesser e Adriano Nuernberg (2014) apontam a necessidade de reconhecer a importância da experiência de deficiência na constituição da subjetividade e não apenas como condição de uma minoria. Desta forma, sem negar os impedimentos corporais e suas possíveis implicações para as pessoas com deficiência, é possível valorizar as experiências destes sujeitos e suas formas

¹¹ Usaremos o termo “Psicologia” com inicial maiúscula para referir à Psicologia hegemônica e normativa ou ainda quando se tratar de nomenclaturas institucionais/oficiais como Instituto de Psicologia. Ao utilizar o termo com a inicial minúscula (psicologia) ou ainda no plural (psicologias), estaremos nos referindo a uma compreensão contemporânea que inclui diferentes práticas, objetos e métodos de atuação e investigação.

singulares e criativas de vivenciar as experiências de deficiência (Philip M. FERGUSON, 2000; Marivete GESSER, Adriano Henrique NUERNBERG, 2014).

Com base nestes argumentos, algumas autoras e autores como Marivete Gesser, Adriano Henrique Nuernberg e Maria Juracy Filgueiras Toneli (2012) e Anahí Guedes de Mello e Adriano Henrique Nuernberg (2012) defendem, a importância da incorporação da deficiência como categoria de análise transversal nas ciências humanas e sociais e, em especial, na psicologia.

A integração dessa categoria [deficiência] não restringe a investigação, nem exclui o estudo de outros determinantes já considerados nas análises da psicologia social, como os de raça, geração, classe social ou gênero. Pelo contrário, a deficiência desloca o marco conceitual para reforçar a compreensão de como esses determinantes se entrelaçam em vários sistemas, redefinindo-se e constituindo-se mutuamente um ao outro. Portanto, no contexto contemporâneo, a inclusão da deficiência como categoria de análise é de grande importância analítica e política à psicologia social. (Marivete GESSER; Adriano Henrique NUERNBERG; Maria Juracy Filgueiras TONELI, 2012, p. 563).

Para as autoras e o autor, a inclusão da categoria deficiência na psicologia social – que pode ser estendida para as psicologias como um todo – pode contribuir para ampliar as perspectivas reabilitacionais atuais e os modos tradicionais de compreender a deficiência. Esse movimento também pode contribuir com a necessidade de adotar uma perspectiva crítica e romper com modelos tradicionais da Psicologia que propõem a realização de análises totalizantes, naturalizantes e a-históricas (Marivete GESSER; Adriano Henrique NUERNBERG; Maria Juracy Filgueiras TONELI, 2012). Com base neste cenário, é fundamental ampliar as discussões sobre deficiência, especialmente a partir do campo de Estudos sobre Deficiência. Essa iniciativa pode contribuir para o reconhecimento da diversidade e do espectro de possibilidades das experiências de deficiência. Pode ainda contribuir para o desenvolvimento de práticas e intervenções profissionais orientadas por uma perspectiva inclusiva e voltadas à garantia de direitos humanos, promoção de autonomia e redução das desigualdades enfrentadas por esta população.

Os movimentos inventivos dessa tese acompanham os encontros temporais e espaciais entre uma pesquisa e pesquisadora, com deficiências múltiplas, que se materializam em 3 universidades distintas: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre; a Universidade *Ryerson*, em Toronto, no Canadá; e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis.

Na UFRGS, a implementação da política de cotas para estudantes com deficiência no ensino superior e as necessidades de incluir a deficiência como categoria de análise vão interpelando o Instituto de Psicologia, especialmente entre o final de 2016 e no decorrer do ano seguinte, mudando os itinerários de um projeto de tese e acionando algumas problematizações teórico-metodológicas. Essas dimensões são exploradas no capítulo 2.

Em seguida, no capítulo 3, abordamos um panorama histórico das políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação, a partir de 3 paradigmas de compreensão: inclusão como reclusão, inclusão como integração e inclusão como um direito e imperativo do Estado. Apresentamos também a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior e a Política Nacional de Educação Especial, instituída em setembro de 2020.

No capítulo 4, descrevemos a experiência de doutorado sanduíche na Universidade *Ryerson*, durante os meses de setembro de 2018 a fevereiro de 2019. A partir dos reposicionamentos suscitados pelos encontros com a arte, pelos modos interseccionais de relação com a deficiência, e pela experimentação de tecnologias de acessibilidade e cuidado, são pensados alguns atravessamentos de uma análise de implicações.

Os percursos e processos metodológicos são descritos no capítulo 5. Apresentamos o nosso objeto-campo de estudo, como fomos acionando alguns departamentos institucionais e as estudantes com deficiência participantes da pesquisa, a partir de março de 2019. Também apresentamos a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) e o Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED/UFSC).

O capítulo 6 traz uma série de elementos compilados da pesquisa de campo. Apresentamos alguns engajamentos que vão compondo e estabilizando trajetórias educacionais e itinerários de estudantes com deficiência cotistas no ensino superior. Também abordamos algumas tensões e controvérsias político-educacionais e institucionais envolvendo a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência nos percursos e discursos da universidade.

A partir das provocações que emergiram na entrevista com uma das participantes da pesquisa, no capítulo 7 acionamos a análise de implicações para discutir quais elementos vão inquietando o fazer pesquisa que faz também a pesquisadora, materializando dores e deficiências nesse processo-encontro. Na sequência descrevemos as considerações finais.

Por fim, são elencadas as referências. Nos apêndices podem ser encontrados o roteiro de questões para a realização da entrevista, o termo de consentimento livre e esclarecido e a declaração de autorização institucional para a realização da pesquisa.

2 CONSTRUÇÕES E DESMONTAGENS DE UMA TESE: OPERADORES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Escrever sobre o objeto de pesquisa da tese, que versa sobre modos de relação e materializações de deficiências múltiplas na universidade pública, incorporando os deslocamentos no percurso do doutorado, convoca a percorrer caminhos de formiga – uma analogia à teoria ator-rede¹² de Bruno Latour (2012). Embora Latour não tenha a ambição de prescrever um modelo metodológico a ser seguido, suas proposições nos instigam a buscar desenhar conexões, mapear percursos, cartografar o movimento do pensamento. Não se trata, simplesmente de organizar e sintetizar o pensamento para a escrita. Seguir caminhos percorridos por formigas requer uma técnica, um olhar perscrutador e diferenciado, experiência para reconhecer as evidências e repetições de trajetos, atenção aos detalhes e às minúsculas folhas mastigadas e deixadas no caminho. Experimentar corporalmente a materialidade desta busca, o ato de curvar-se acompanhada para olhar mais de perto, perceber que nem sempre se é capaz de diferenciar entre tipos de formigas, e que instrumentos sofisticados nem sempre são indispensáveis para identificar os seus trajetos. Acolher saberes “comuns”, “inferiores” e múltiplos que emergem dos encontros nas interseções. E ao encontrar o caminho das formigas, o que fazer com elas (junto a elas)? Afinal, qual o objetivo de percorrer esses trajetos?

Neste processo de (re)(des)construir uma tese, é necessário aprender a operar em um movimento de estranhamento do óbvio, do naturalizado, forçar o pensamento a pensar diferentemente (Gilles DELEUZE, 1988), estar à espreita. É preciso dar corpo às questões que incomodam, as evidências e desconfortos, deixá-las emergir com a expectativa de que movimentem, desloquem, provoquem estranhamentos outros. Mesmo que pareçam evidentes, é preciso tocar em questões das quais evita-se falar e daquelas outras que fugimos. Às vezes, torna-se necessário acionar ironias, exageros, parênteses e travessões, conjunções, outros formatos de letra.

Acostumar-se com as invisibilidades (ou visibilidades abjetas ou deslegitimadas) das pessoas com deficiência nas mais variadas discussões e situações, reconhecer trivialidades e termos usuais, fazem com que a proposta deleuziana de pensar a diferença não seja uma tarefa simples. Mesmo quando se trata de investigar uma temática que faz parte do campo de estudos sobre diversidades, fácil e rapidamente somos apreendidas nas ontologias da identidade e nas representações (Gilles DELEUZE, 1988; Gabriel TARDE, 2007), nas ilusões biográficas

¹² A sigla ANT, utilizada para abreviar *Actor-network theory*, significa também, em inglês, a palavra formiga.

(Pierre BOURDIEU, 2006), nas linearidades. Fazemos isso, seja em prol da caracterização de uma luta política e identitária ou na delimitação de corpos e experiências singulares (Judith BUTLER, 2003), capturadas prévia e exclusivamente pela deficiência que as define e homogeneíza.

Neste capítulo, as experiências e acontecimentos nos percursos de formiga do doutorado – sempre acompanhadas de outras pessoas, vozes, corporalidades, saberes, que nem sempre são referenciadas nos moldes da ABNT – são articuladas com 3 operadores teóricos e metodológicos. Esses operadores – as materialidades; os incômodos e as histórias –, pensados em articulação com a deficiência, nos permitem conduzir e deslocar as problematizações da tese, acompanhando os movimentos inventivos de uma pesquisa e de uma pesquisadora que vão sendo interpeladas por diferentes questões e afetos. Antes de descrever cada um deles, trazemos algumas reflexões que articulam o corpo como acontecimento, com o campo de Estudos sobre Deficiência e com algumas discussões de Judith Butler.

2.1 DISCUSSÕES E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE CORPO COMO ACONTECIMENTO

Percorrendo as problematizações e interpelações no percurso de um projeto de tese de doutorado e colocando algumas teorizações brevemente em suspenso, o corpo foi ocupando espaço e se fazendo durar, reincidindo em pensamentos e anotações, em encontros diversos pelos trajetos de formiga. Formuladas e compartilhadas, as construções e desmontagens da tese foram produzindo o corpo como acontecimento. Pegando emprestado as elaborações de Fernanda dos Santos de Macedo (2017) “o corpo vai se mostrando enquanto questão que pulsa”, que ao ser questionado, desencadeia novos desdobramentos. Corpo que precisa permanecer em movimento, um estar sendo e um devir, “posto que o que sempre estará sendo engendrado nele/por ele é a diferença”. Corpo imerso em relações, “conjunturas complexas que fazem emergir modos de pensar e produzir corpo, pois os corpos têm seus processos de materialização atravessados de formas muito díspares devido aos marcadores de diferença que perpassam cada experiência” (Fernanda dos Santos de MACEDO, 2017)¹³.

¹³ Estas contribuições e citações foram extraídas de um parecer elaborado e compartilhado pela Fernanda dos Santos de Macedo na disciplina de Teorias e Métodos em Psicologia Social II, em comunicação pessoal (2017).

Que corpo é esse que já não se aguenta?

Que resiste ao limiar

Que desaba sobre si

Músculos e ossos

Poros e narinas

Olhos e joelhos

Seios, costas, cataratas

Suas torres de vigia

Que corpo é esse?

Que pulsa, escuta

Expulsa, abraça

Comporta, contém

O corpo ocupa!

O corpo não é culpa

O corpo, a culpa, o espaço

Que corpo é esse?

Que corpo é esse?

Que protege, reage

Que é origem e passagem

Que corpo é esse que já não se aguenta?

Que se esgota

E não se resgata

Aqui

Por enquanto

É tudo ainda!

Compositor: Fernando Anitelli. O corpo, a culpa, o espaço. 2014.

Álbum Grão do corpo – O Teatro Mágico

Conectadas à música “O corpo, a culpa, o espaço” (Fernando ANITELLI, 2014), passamos a questionar: que corpo é esse? Que corpo é esse que diferencia e hierarquiza vidas dignas de serem vividas? Que corpo é esse que precisa afirmar-se para garantir direitos? Que corpo é este que resiste (se resiste) aos limiares do que reconhecemos como humano? Que corpo é esse cuja morte talvez não seja enlutada? Que corpo é esse que incita uma ambiguidade de sentimentos, que nos afeta e incomoda? Que corpo é esse que desestabiliza e fratura para se fazer presente? Que corpo é esse que precisa de outro corpo para existir? Que corpo é esse que evidencia a precariedade e a finitude da vida? E poderíamos inverter todas essas sentenças para pensar como cada uma delas produz um corpo.

Da conversa entre Judith Butler e Sunaura Taylor, no vídeo “*Examined Life*”¹⁴, sentimos a necessidade de ampliar esses questionamentos para perguntar, com elas e com Gilles Deleuze, o que esse corpo pode fazer? Esta questão abre novas possibilidades para pensar o que esse corpo pode fazer com as capacidades, instrumentalidades e funcionalidades que o compõem e com os recursos propiciados pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Provoca a necessidade de tornar visíveis outras possibilidades de utilizar as partes do corpo, pelo descolamento dos usos aos quais foram convencionalmente limitadas. Nos incita a refletir sobre os diversos acoplamentos de um corpo que não é apenas corpo; pois se constitui como um estar sendo em articulações diversas e arranjos múltiplos com outros corpos, materiais, aparatos, tecnologias, animais, inscrições, entre tantas outras práticas e recursos.

É um corpo-experiência, materialidade que comporta os acontecimentos. Corpo de uma tese, de uma pesquisa e de uma pesquisadora. Um corpo que se faz e é feito em relações de afeto. Um corpo que quanto adjetivado – como desviante e monstruoso, como discute Lígia Assumpção Amaral (1994) ou, mais especificamente, como deficiente, lesado, aleijado, incapaz, disfuncional, inválido... – incomoda, causa repulsa, compaixão, embrulha o estômago, faz sentir medo. Um corpo vulnerável que nos falha, insiste em nos lembrar que adocece, envelhece, padece, falece, estremece, arreperia. Falhar é o que temos em comum. Destrinchar essas questões ampliou as possibilidades de problematizar a reiteração de corpos que são categorizados pela marca da deficiência.

O corpo com deficiência tem sido um elemento central nos Estudos sobre Deficiência, em alguns momentos assumindo posição de destaque e em outros perdendo o sentido, como descreve Marco Antônio Gavério (2017). A emergência dos Estudos sobre Deficiência orienta-se pelos mesmos pressupostos políticos e epistemológicos dos estudos feministas e de gênero

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgJ9ErSGsXQ>.

(Debora DINIZ, 2003). Os autores fundadores da UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), organização de deficientes precursora do modelo social, utilizaram a expressão **lesão** para definir problemas na função ou na estrutura corporal, como desvios ou perdas significativas (ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal “defeituoso”), sendo compreendida como um dado corporal isento de valor. A **deficiência**, por sua vez, foi conceituada como desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões corporais e as exclui das principais atividades da vida social. A deficiência seria, portanto, o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória (Debora DINIZ, 2007). De modo similar ao silogismo imputado às noções de sexo e gênero com base no binarismo natureza (lugar ou superfície passiva e sem valor) e cultura (agência do social sobre o natural, por meio da imposição e/ou impressão de significados) (Judith BUTLER, 2000), a deficiência foi compreendida pelos teóricos da primeira geração do modelo social como uma experiência de opressão social imposta aos corpos com lesão.

Com Judith Butler (2000) e com Sheila Jasanoff (2004) podemos questionar esse construcionismo unilateral que promove um apagamento do natural – sexo ou lesão –, entendido como aquilo que existe antes de qualquer forma de inteligibilidade, por meio da sua substituição pelo social – gênero ou deficiência –, pelo significado social que um sexo (ou uma lesão corporal) assume no interior de uma determinada cultura. No entanto, este “novo” entendimento acerca da deficiência, proposto pela primeira geração de teóricos do modelo social (entre 1970/1980) foi instigado pela politização dos movimentos sociais de pessoas com deficiência (entre 1960/1970) que pretendiam desnaturalizar formas instituídas de opressão social e representa uma inovação teórica importante ao desestabilizar a perspectiva hegemônica de compreensão da deficiência que ficou conhecida como modelo médico.

Judith Butler (2000) também problematiza o construcionismo figurativamente reduzido a uma ação verbal que pressupõe um sujeito agente e voluntarista que faz o seu gênero através de uma ação instrumental singular e deliberada. A partir das colocações da autora, compreende-se que o sexo não pode ser qualificado como uma facticidade anatômica pré-discursiva. O sexo é compreendido como uma norma regulatória que atua de forma performativa e reiterativa, como Judith Butler (2000) descreve, para materializar a diferença sexual e qualificar um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. Do mesmo modo, com base nas discussões que vem sendo promovidas pelos Estudos sobre Deficiência e estendendo o entendimento de Judith Butler para esse campo, talvez pudéssemos sugerir que a capacidade –

corporal, funcional, intelectual, cognitiva e mental – também funciona como norma regulatória que é constantemente performada para materializar e produzir a diferença corporal e funcional. Essa diferença corporal, subsidiada pelos parâmetros da capacidade e funcionalidade dos corpos, num domínio localizado de inteligibilidade cultural, constitui corpos (in)capazes, (in)aptos, (in)válidos, (im)produtivos e deficientes ou não deficientes.

Uma análise crip¹⁵ da deficiência, seguindo uma leitura queer das instituições e discursos normalizadores, se volta a uma problematização da objetividade do corpo deficiente (disabled body), como um dado a priori e principalmente como produto discursivo biomédico/reabilitativo, que se torna oposto constitutivo da noção de “corpo não-deficiente” (able body) - compulsória em sua “naturalidade” e “descorporalidade”. (Marco Antônio GAVÉRIO, 2015, p. 113)

O termo “corponormatividade” tem sido utilizado no campo de Estudos sobre Deficiência para fazer referência a um ideal de corpo apto, fisicamente capaz, sem lesão ou impedimento e a expressão “capacitismo” tem sido proposta para dizer sobre o sistema de opressão que opera contra as pessoas com deficiência, em equivalência aos termos sexismo, racismo e homofobia (Anahi Guedes de MELLO, 2016). Relativamente novo no Brasil, o conceito “capacitismo” tem sido utilizado para descrever a forma como as pessoas com deficiência são reconhecidas e tratadas como “incapazes” em diferentes esferas da vida. Para Anahi Guedes de Mello (2016, p. 3272):

No caso do *capacitismo*, ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. [...] Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas.

Baseado no exposto, entendemos que a reiteração de normas regulatórias materializa a diferença sexual e funcional dos corpos a serviço da consolidação dos imperativos cisgênero, heterossexual e capacitista. Como operação diferencial, a corponormatividade produz, portanto, deficiências, mas também todas as demais condições corporais e funcionais que não são enquadradas nessa categoria. Ao pegar o conceito de citacionalidade emprestado de Jacques Derrida, Judith Butler (2000) nos permite compreender que, nesse movimento, são abertas fissuras e instabilidades que se caracterizam como possibilidades desconstitutivas no próprio

¹⁵ Esse termo vem sendo utilizado no campo de estudos sobre deficiência (*Disability Studies*) para refletir os impactos da teoria *queer*. “Enquanto o principal axioma da teoria *queer* postula que a sociedade contemporânea é regida pela heteronormatividade, na teoria *crip* sua máxima se sustenta pelo postulado da corponormatividade de nossa estrutura social pouco sensível à diversidade corporal” (Anahi Guedes de MELLO, 2016, p. 3266).

processo de repetição, possibilidades de perturbação das posições hegemônicas. É por meio destas aberturas promovidas na e pela apropriação constrangida da lei regulatória, como prática reiterativa ou rearticulatória que se dá a possibilidade de agência. A agência é aqui compreendida não como uma ação volitiva em relação de oposição externa ao poder, uma vez que não pode ser pensada fora dele, mas como a capacidade de performar e evidenciar as falhas e fissuras deste processo de constituição dos sujeitos (Judith BUTLER, 2000). A análise de Sheila Jasanoff (2004) também auxilia a complexificar a noção de poder, uma vez que ele é compreendido como continuamente reinscrito nas instituições, comunidades, práticas, reivindicações e produtos da ciência e tecnologia, incluindo nossas concepções de corpos humanos e natureza humana. Para a autora, o idioma da coprodução pode fornecer a possibilidade de ver certa “hegemonia” de forças não como algo dado, mas como (co)produtos de interações contingentes.

Com estas colocações, estabelece-se outra articulação importante entre os estudos feministas e *queer* e os estudos sobre a deficiência: a noção de identidade. Dois principais movimentos são representativos do uso político da noção de identidade: a identidade e cultura surda (Ana Paula SANTANA; Alexandre BERGAMO, 2005) e os movimentos de neurodiversidade, empreendidos por pessoas com autismo e suas famílias (Francisco ORTEGA, 2009). Embora esses movimentos políticos de definição de uma identidade deficiente, surda ou neurodiversa busquem estender a visibilidade e legitimidade das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e sejam representativos das lutas políticas pelo reconhecimento minoritário, faz-se necessário problematizar que a lesão ou impedimento corporal, não pode ser compreendida como um dado corporal imposto e isento, como um simples fato ou condição estática de um corpo, tampouco como aquilo que alguém tem ou como a descrição daquilo que alguém é (Judith BUTLER, 2000).

A construção do sexo e da capacidade corporal é caracterizada como uma norma regulatória que governa a materialização dos corpos, que produz os corpos que governa, como uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável (Judith BUTLER, 2000). Ainda de acordo com Judith Butler (2000), não é suficiente afirmar que os sujeitos são constituídos discursivamente, é preciso compreender que a construção do humano é uma operação diferencial e excludente que produz o mais e o menos humano, o inumano, o humanamente impensável. A produção simultânea de um domínio de seres abjetos, de zonas inóspitas e inabitáveis da vida social, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, caracteriza um exterior constitutivo fundamental para a circunscrição do domínio do sujeito e da identidade. A materialização de um dado sexo e de uma dada capacidade

corporal, funcional, intelectual, cognitiva e mental configura-se, portanto, como a regulação de práticas identificatórias, de modo que a abjeção será persistentemente negada, uma vez que ameaça denunciar as presunções autofundantes do sujeito sexuado e capaz.

Com base nas reflexões elencadas até aqui – e com a contribuição de outros autores como, por exemplo, Gabriel Tarde (2007), Gilles Deleuze (1988), Henri Bergson (2006) e Michel Foucault (1978) –, entende-se a necessidade de descentramento da defesa de uma identidade particular e comum. Judith Butler e Bruno Latour sugerem a necessidade de sair do campo das representações – embora não se possa recusar a política representacional – em direção às materialidades, mas também promovem uma crítica à metafísica da substância, como busca pela comprovação de uma materialidade pré-discursiva e binária. Judith Butler (2000) propõe um retorno à noção de matéria, não como local ou superfície, mas como um processo de materialização que se estabiliza ao longo do tempo para produzir o efeito de fronteira, de fixidez do corpo e de seus contornos, da sua superfície. Esta estabilidade provisória produz uma ilusão de identidade e homogeneidade.

A partir das colocações de Sheila Jasanoff (2004) é possível acrescentar que não apenas a uniformidade, mas também a diversidade deriva de acomodações específicas que as sociedades fazem com suas capacidades científicas e tecnológicas, com as diferentes aceções, expectativas e racionalidades que coengendram e criam a ruptura, a violência e a diferença. Incorporando as provocações suscitadas pela teoria ator-rede de Bruno Latour (2012) e do corpo múltiplo de Annemarie Mol (2002), entendemos também a necessidade de descentramento do sujeito para pensá-lo como mais um dos actantes que se coengendram na materialização de corpos sexuais e aleijados.

Observa-se, portanto, que a tarefa proposta pelas autoras citadas não é a multiplicação multicultural das identidades, tampouco o retorno a experiências comunais substancialmente enraizadas. Uma das principais contribuições da Judith Butler, com base nas discussões sobre sexo, gênero, performatividade e abjeção, é o redimensionamento ético e político possibilitado pelo reconhecimento do inumano como condição para quebrar a violência normativa do conceito impositivo e excludente de humanidade. Judith Butler propõe então, que a mobilização das políticas feministas e *queer* – e, poderíamos acrescentar também, da política *crip* – deve se dar através de práticas de desidentificação com as normas regulatórias pelas quais a diferença sexual e funcional é materializada. Este empreendimento é considerado fundamental para uma possível redefinição de quais corpos pesam/importam e quais ainda devem emergir como preocupações que possam ter um peso político. Além da aposta nas práticas de desidentificação, de reconhecimento do etecetera, Judith Butler (2006) defende também a afirmação da

desposseção como estratégia de reconhecimento da precariedade implicada na constituição dos sujeitos, como possibilidade de defrontar-se com a diferença sem eliminá-la. Para a autora, a desposseção permite criticar o capitalismo como forma social baseada na organização da vida a partir do princípio da identidade definida como posse de atributos, predicados, narrativas e objetos.

2.2 MATERIALIZAR: CORPORALIDADES

No âmbito das articulações sobre a deficiência na tese, nos deparamos com a necessidade de problematizar a materialização de corpos e vidas que são categorizadas pela marca da deficiência e daqueles que são inscritos como não deficientes, além de questionar quais modos de existência marcados pela lesão corporal são possíveis. Quais corpos têm sido produzidos como abjetos em relação à corponormatividade? Quais identidades são afirmadas e estabilizadas para que possam ser valoradas, respeitadas, toleradas, passíveis de luto? Quais sacrifícios têm sido feitos em prol da existência e homogeneidade de alguns corpos e vidas que pesam/importam, em detrimento de outras possibilidades de existência? Quais mecanismos são utilizados para avaliar e diferenciar corpos e vidas materializadas pela categoria deficiência? Qual o potencial da (in)capacidade para questionar as fronteiras que delimitam o humano e o abjeto? O que esse corpo pode nos dizer sobre a precariedade da vida? De que forma contribui para problematizar a interdependência como uma característica inerente à condição humana?

Neste percurso, afirmar a diversidade de condições corporais e funcionais e a infinidade de modos de vida não parece ser suficiente. Patrice Schuch (2016) em texto no qual discorre sobre o trabalho de Didier Fassin, aponta que, para o autor, é necessário “tornar explícitos modos de avaliação e diferenciação de vidas, assim como as desigualdades daí decorrentes” (Patrice SCHUCH, 2016, p. 89). Os modos de avaliação e diferenciação de vidas, incidem diretamente sobre a materialidade de corpos; corpos que se sujeitam e recusam os modos de avaliar e diferenciar vidas e produzem materializações.

Com base no exposto até aqui, podemos entender que a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior (Lei nº. 13.409/2016) opera como um mecanismo de avaliação e diferenciação de corpos qualificados como deficientes ou não deficientes, além de capazes e incapazes. Através desse processo, delimita quem são as estudantes com deficiência objeto da política, contribuindo, portanto, para enquadrar sujeitos e práticas institucionais voltadas ao atendimento das suas demandas e especificidades.

Além disso, a política de ações afirmativas para estudantes com deficiência emerge em um contexto de intensa circulação de enunciados acerca das temáticas acessibilidade, inclusão e deficiência. Ao ser operacionalizada, contribui para intensificar essa circulação de enunciados, possibilitando aberturas e redefinições nos modos de compreender essas temáticas ou ainda reiteraões das suas formas de compreensão hegemônicas. Movimentam também, como exploramos nessa tese, uma série de questões com relação às formas de compreender e conceituar a deficiência, às formas de implementar a política e garantir espaços e contextos universitários mais acessíveis e inclusivos às pessoas com deficiência – mas não só a elas. Tensionam, ainda, quais identidades, condições corporais e funcionais, ou ainda categorias diagnósticas podem ser enquadradas na concepção de deficiência e, assim, possibilitar a sujeitos específicos, identificados como deficientes, o acesso a recursos e serviços de acessibilidade, entre outros desdobramentos.

A partir da noção de coprodução, empreendida por autoras do campo de Estudos sobre Ciência e Tecnologia como Sheila Jasanoff (2004), e nos embasando também nas leituras de Annemarie Mol (2002) e Bruno Latour (2012), entendemos que não apenas os enunciados acerca da deficiência, mas também uma série de outros fatores, processos, tecnologias, mecanismos e objetos humanos e não humanos – por vezes contraditórios – coordenam-se para produzir (ou coproduzir, utilizando a definição de Sheila Jasanoff) a deficiência. Atravessado por relações de poder, o processo de coengendramento entre esses diferentes elementos contribui para criar condições para estabilidade e materialização da deficiência ao reiterar normas regulatórias, mas também possibilita a desestabilização e invenção da deficiência no curso dessa reiteração. Nosso objetivo configurou-se, portanto, pelo interesse em problematizar como a deficiência é materializada no processo de coengendramento cotidiano entre práticas, instituições, normas e convenções, identidades, técnicas, entre outros mecanismos.

Diversas práticas, políticas e investigações vêm sendo desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva para estudantes com deficiência, especialmente a partir dos anos 1990, de modo que esse tema não caracteriza um assunto novo. Entretanto, a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior (Lei nº. 13.409/2016) parece explicitar uma urgência em se pensar novas (ou nem tão novas) questões, embates, dúvidas, desafios e práticas. Sendo assim, por meio da pesquisa de campo realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), buscamos observar como a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência vem sendo implementada e o que ela coloca em movimento nesse processo de implementação.

Ao seguir essas pistas, nós fomos mapeando, percorrendo, acompanhando diferentes circuitos e agentes que, ao operacionalizarem a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior, materializam a deficiência. Assumindo um idioma de coprodução, como proposto por Sheila Jasanoff (2004), entendemos que estes percursos de materialização da deficiência são compostos não apenas por atores humanos, mas também por documentos oficiais, protocolos, pareceres, classificações, diagnósticos, índices, bases de dados e informações estatísticas, próteses e órteses, instrumentos, recursos e serviços de tecnologia assistiva, conhecimentos científicos e conceitos de deficiência, disputas teóricas envolvendo campos de atuação profissional, entre outros elementos. Além disso, Sheila Jasanoff (2004) descreve duas principais contribuições do idioma de coprodução que nos auxiliam a pensar nos propósitos da tese: sua função crítica, ao buscar responder a certos questionamentos de maneiras novas, evitando reducionismos ou causalidades; e a análise normativa, ao buscar tornar visíveis as relações de poder imbricadas no coengendramento entre esses diferentes elementos.

Outro ponto de articulação com o idioma de coprodução diz respeito aos quatro instrumentos, descritos por Sheila Jasanoff (2004), que fazem parte do repertório das pesquisas desenvolvidas no campo de Estudos sobre Ciência e Tecnologia – fazendo identidades, fazendo instituições, fazendo discursos e fazendo representações¹⁶ (tradução nossa). Entendemos que esses 4 instrumentos se articulam e contribuem para problematizar os modos como a deficiência é materializada nos percursos institucionais e nas histórias de estudantes com deficiência cotistas que acionaram a política de reserva de vagas para deficiência na UFSC.

Com relação ao “fazendo identidades” (*making identities*), a autora aponta que a preocupação com questões de identidade é constantemente empreendida nas pesquisas que utilizam o idioma da coprodução, pois, seja ela humana ou não-humana, individual ou coletiva, a formação e manutenção de identidades permite organizar o que se conhece e restaurar o senso de ordem. Fazendo identidades permite colocar em análise o que significa ser deficiente nos circuitos que envolvem a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que problematiza quais as implicações da produção de conhecimentos na formação, sustentação e atribuição de poder e significado às identidades.

“Fazendo instituições” (*making institutions*) caracteriza dispositivos de inscrição através dos quais a validade do novo conhecimento pode ser creditada, a segurança dos novos sistemas tecnológicos reconhecida, regras de comportamento aceitas e as formas institucionalizadas de produção de conhecimentos podem ser reproduzidas em novos contextos.

¹⁶ Para Sheila Jasanoff (2004): *making identities, making institutions, making discourses, making representations*.

Repositórios estáveis de conhecimento e poder, solidificados em rotinas administrativas, instituições como sistemas jurídicos e laboratórios de pesquisa classificam, identificam, armazenam memórias e tomam decisões, oferecendo instrumentos e repertórios para a resolução de problemas (Sheila JASANOFF, 2004). Aqui, entendemos que a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) pode ser pensada como um sistema institucional, cujos repertórios e metodologias atuam na operacionalização da lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência, padronizando protocolos e métodos de avaliação da deficiência que contribuem também para ratificar identidades e administrar divergências quanto ao que compete à política ou ainda o que pode ou não ser entendido como deficiência nesse cenário.

“Fazendo discursos” (*making discourses*) diz respeito às escolhas discursivas que passam pela apropriação de discursos existentes, como as linguagens jurídicas ou médicas, por exemplo, ou ainda a necessidade de produzir novas linguagens e/ou modificar as antigas. Implicam a padronização da linguagem a fim de resolver problemas, explicar fenômenos, convencer o público cético, fornecer garantias para diversos públicos, entre outros (Sheila JASANOFF, 2004). Escolhas discursivas implementadas em políticas públicas e reiteradas por pessoas com deficiência ou ainda por profissionais que atuam no campo da educação, por exemplo, podem contribuir para sustentar a autoridade de discursos científicos. A profusão das expressões “acessibilidade e inclusão”, bem como a própria nomenclatura “pessoas com deficiência”, e seu uso em diferentes contextos e por diversos públicos parecem representar esse terceiro instrumento.

Por fim, Sheila Jasanoff (2004) aponta a relevância de ampliar o “fazendo representações” (*making representations*), que já vem sendo uma preocupação dos estudos sobre ciência e tecnologia, tornando suas implicações políticas mais explícitas.

Muito trabalho sensível tem sido feito sobre os meios, tanto humanos como materiais, pelos quais as representações científicas são produzidas e tornadas inteligíveis em diversas comunidades de prática, mas as conexões entre este trabalho e as representações políticas e sociais nem sempre foram aparentes. (Sheila JASANOFF, 2004, p. 41. Tradução nossa).

As influências históricas, políticas e culturais sobre as práticas de representação em ciência, bem como a utilização das representações científicas por outros atores sociais são alguns dos aspectos que podem ser explorados ao considerar o “fazendo representações” (Sheila JASANOFF, 2004).

Com base no que discutimos até aqui, entendemos que deficiências múltiplas vão se fazendo na articulação entre corpos, identidades, instituições, discursos e representações. Ao

acionar as materialidades da deficiência como operador teórico e metodológico, procuramos, no decorrer da tese, ir tecendo discussões sobre os modos como esses elementos se coengendram nos percursos e histórias que fomos acompanhando nos encontros com o campo da pesquisa. Ou seja, buscamos descrever e analisar quais combinações e estabilizações são possíveis, bem como, quais desestabilizações são provocadas, pelos engendramentos entre diversos elementos que consolidam deficiências específicas em universidades diversas.

2.3 INCOMODAR: AFETOS

Falar sobre deficiência é algo que causa certo incômodo. – Hesito. Já ensaiei diversos começos. – Uma questão permanente lateja, como se aguardasse inutilmente respostas prontas: por que a deficiência incomoda? Embora entendamos que a proposta de uma tese de doutorado deve caminhar mais no sentido do como e a quem incomoda, parece impossível desvencilhar-se da primeira questão.

Acionar o incômodo fez com que fosse possível esmiuçar algumas obviedades do problema de pesquisa, estranhar enunciados naturalizados, suspender conhecimentos absolutos, interrogar universais e deixar emergir afetos. Partindo de uma inspiração na proposta bergsoniana de pensar a intuição como método (Henri BERGSON, 2006; Gilles DELEUZE, 2008), o incômodo emergiu como operador teórico e metodológico que permitiu movimentar o problema de pesquisa, bem como a pesquisadora. Propomos, portanto, duas discussões que partem do incômodo como operador teórico-metodológico: a primeira delas aborda a função do incômodo como uma das formas possíveis de relação com a deficiência, compreendida como algo que nos atravessa e nos constitui como sujeitos; a segunda proposição refere-se ao incômodo como ferramenta de uma análise de implicação feminista posicionada.

2.3.1 A deficiência como algo que nos passa e nos constitui

A pretensão de analisar diferentes modos de compreensão da deficiência e refletir sobre as experiências com a deficiência delimitou o objetivo geral da proposta de estágio de docência que desenvolvemos entre os meses de maio a julho de 2017. Ofertamos um seminário de extensão intitulado “Formas contemporâneas de pensar e trabalhar com a deficiência: acessibilidade e experiências de inclusão em uma perspectiva interdisciplinar”. O curso, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi ofertado como seminário de extensão para

estudantes e como formação para docentes e servidoras técnico-administrativas da universidade. Entre as questões propostas às participantes no primeiro encontro, a fim de refletirem sobre as suas experiências com a deficiência, estava: *Você se reconhece ou identifica como uma pessoa com deficiência? Caso você não se identifique com esta nomenclatura, há algum outro modo como você se reconheça: como uma pessoa cega, surda, autista, cadeirante, com síndrome de Down, ou alguma outra forma que não foi mencionada?* Uma das primeiras questões que frequentemente aparece quando faço este questionamento está relacionada a algo como, por exemplo: usar óculos me “classifica” como uma pessoa com deficiência?

A própria maneira como as duas questões propostas foram formuladas denota a complexidade das discussões acerca do conceito de deficiência, bem como as variadas formas de referir-se e compreender diferentes experiências atreladas a impedimentos corporais e/ou funcionais que fazem parte do repertório do campo de Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*). A partir da atividade proposta no estágio de docência e dos questionamentos que emergiram neste grupo, observamos uma pequena mudança na forma como passamos a abordar as discussões sobre deficiência, que pode ter sido conduzida tanto pelo modo como a atividade foi proposta, mas também pela atualidade e relevância que as discussões sobre acessibilidade, inclusão e deficiência têm assumido em diversos ambientes e contextos, especialmente na universidade. Se em outras atividades anteriores a esta experiência eu iniciava apontando qual a nomenclatura mais atual e adequada para se referir às pessoas com deficiência e quais os motivos desta escolha, iniciar questionando se as pessoas se reconhecem como alguém com deficiência direcionou a discussão para as dúvidas com relação ao conceito, fazendo com que a questão da nomenclatura ficasse em segundo plano, ao menos neste primeiro momento.

Afinal, o que define a deficiência? Quem são as pessoas que podem ser enquadradas nesta categoria? O que significa tornar-se uma pessoa com deficiência? Quais aparatos e acoplamentos corporais utilizados cotidianamente podem dizer de uma deficiência? Alto grau de miopia que requer o uso de lentes de contato pode ser considerado deficiência visual? Usar provisoriamente recursos e serviços de acessibilidade como rampas e muletas criam uma condição de deficiência? Possuir uma propensão genética para uma doença que precisa ser monitorada antes mesmo do seu desenvolvimento já pode ser caracterizada como uma experiência de deficiência? Podemos afirmar que todas temos deficiência como os termos “necessidades especiais” ou “pessoas especiais” parecem sugerir? Quais relações podem ser estabelecidas entre experiências de adoecimento, de envelhecimento e deficiência? A deficiência necessariamente precisa estar atrelada a uma doença ou deve ser compreendida como uma experiência corporal e/ou funcional que se diferencia radicalmente desta última?

A diversidade das experiências de deficiência é composta por uma série de fatores, como: a natureza do impedimento corporal – que pode ser físico, sensorial, intelectual ou mental; as formas de aquisição da lesão corporal – se congênita ou adquirida, progressiva ou subitamente; a intersecção com demais marcadores sociais como gênero, classe, raça e etnia, geração; os modos singulares como cada pessoa se relaciona e vivencia experiências com a deficiência; e as barreiras sociais e atitudinais, bem como a crítica à cultura da normalidade em cada sociedade. Sendo uma categoria complexa, não deve ser restrita ou generalizada às pessoas que experimentam uma condição corporal e/ou funcional categorizada como deficiência, uma vez que, é uma experiência que nos passa, a todas nós.

Como problematizamos anteriormente, como norma regulatória, a capacidade e a funcionalidade corporais são utilizadas para enquadrar as vidas de todas nós, aquelas que são lidas como pessoas com deficiência e aquelas que são reconhecidas como capazes e sem deficiência. Portanto, mesmo quando não experimentamos uma lesão ou impedimento em nossa própria corporalidade, ao utilizá-la como referência de um nós sem deficiência e um outro com deficiência, estamos sendo todas interpeladas por essa categoria e, sobretudo, pelo capacitismo.

Além disso, podemos articular diferentes elementos para compor e descrever a experiência de tornar-se uma pessoa com deficiência. Entretanto, não há respostas exatas e explicações definitivas para a questão: quem poderá tornar-se alguém com deficiência hoje? A transitoriedade da vida, a fragilidade do corpo, o envelhecimento, o número expressivo de acidentes e doenças, acontecimentos cotidianos e banais, compõem um devir deficiente que pode fazer parte da trajetória de vida de grande parte da população. Se a deficiência pode vir a ser um acontecimento na vida de qualquer pessoa a qualquer momento, uma vez que faz parte do ciclo de vida humano, isso significa que cada uma de nós pode se tornar deficiente.

Podemos acrescentar ainda, que a definição da categoria deficiência é constituída de forma social, histórica e culturalmente situada e, portanto, não é estática. Diferentes combinações entre corporalidades, instrumentos e aparatos técnicos, políticas, práticas, instituições e espacialidades específicas, vão estabilizando compreensões de deficiência que podem, portanto, se modificar e passar a incluir experiências que, até então, não eram entendidas como da esfera da deficiência.

A verdade é que a deficiência é mais do que um enigma: é um desconhecido erroneamente descrito como anormal, monstruoso ou trágico, mas que fará parte da trajetória de vida de todas as pessoas que experimentarem os benefícios da civilização. Com o crescente envelhecimento populacional, a categoria “deficiente” como expressão de uma “tragédia pessoal” perderá o sentido. Ser velho é experimentar o

corpo deficiente. Ser velho é viver num ordenamento social que oprime o corpo deficiente. (Debora DINIZ, 2007, p. 32)

Passei a imaginar quais pensamentos emergem nos segundos de silêncio após eu proferir publicamente essa “sentença” quando sou convidada a falar sobre os Estudos sobre Deficiência. Alguns rostos atônitos parecem denunciar quem nunca pensou sobre essa possibilidade de um dia, talvez, se tornar uma pessoa com deficiência. Outros talvez analisem preferências quanto a quais impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou mentais seriam mais “fáceis” de suportar com base nas suas experiências corporais e funcionais atuais.

Bruno Sena Martins (2009), em seu texto “O ‘corpo-sujeito’ nas representações culturais da cegueira”, utiliza o conceito de angústia da transgressão corporal para falar sobre o reconhecimento da ruptura, da ansiedade, da dor e do sofrimento incitados pela privação sensorial. Ele afirma que pessoas não cegas que, empaticamente projetam uma possível perda da visão, podem concluir: nós somos ou poderíamos ser como as pessoas cegas. O autor também diferencia esta angústia nas experiências de pessoas que perdem a visão de forma gradual, daquelas que perdem a visão de forma súbita e das pessoas cegas de nascença, para as quais não há ruptura no modo de ser/viver. As pessoas com deficiência congênita não conhecem outros modos de vida sem as condições corporais e funcionais que as constituem como sujeitos, de modo que, para elas, não há estado de normalidade ou de ausência de sofrimento anterior à deficiência ao qual devem retornar. Apesar das projeções empáticas que nós, pessoas sem deficiência, podemos empreender a fim de tentar compreender o eventual impacto de uma perda de visão, não há uma identidade fixa e predefinida ou um modo restrito de vivenciar uma condição corporal.

Seguindo a afirmação de Marcia Moraes, Luiza Teles Mascarenhas, Fernando Fontes e Bruno Sena Martins (2018, *sem paginação – versão Kindle*), a “deficiência como uma questão política e social que concerne a todos nós” e as pistas de Mauro Cabral (2009) para pensar a intersexualidade, entendemos a deficiência como algo que nos passa e nos constitui, como uma experiência, um acontecimento que produz afetos e efeitos (Jorge Larrosa BONDÍA, 2002). Não é algo que se “passa” apenas com as pessoas com deficiência, aquelas que nasceram com uma lesão corporal ou funcional ou aquelas que adquiriram impedimentos corporais e funcionais ao longo da vida.

Toda vez que se supõe que **todas** as mulheres têm vaginas, ou que **todos** os homens podem urinar em pé, toda vez que alguém afirma que os **únicos** cromossomos humanos são XY ou XX, toda vez que se diz que **apenas** homens têm testículos e **apenas** as mulheres têm ovários, toda vez que se presume que a genitália "normal"

trazem a felicidade, sempre que se acredita que essa “normalidade” **deve** ser paga a qualquer custo... a intersexual **nos** acontece. E é parte de quem somos, mesmo que não passe remotamente por nossas cabeças ou corpos que, entre outras coisas, **é isso** que somos. (Mauro CABRAL, 2009, p. 7-8. Grifos no original. Tradução nossa)

Do mesmo modo, cada vez que diferenciamos quais condições corporais e funcionais poderão ser enquadradas pela categoria deficiência, cada vez que assumimos que apenas alguns sujeitos sem deficiência são capazes de acessar e permanecer na universidade, cada vez que reiteramos uma “corponormatividade”, cada vez que afirmamos “não tenho nada que me impeça de viver”¹⁷, como forma de diferenciar nossos modos de vida daqueles experienciados pelas pessoas com deficiência, a deficiência nos passa e define quem somos. Ao compreendermos que essas normas regulatórias são performadas cotidianamente (Judith BUTLER, 2000), permitimos a abertura de fissuras e instabilidades que se caracterizam como possibilidades desconstitutivas no próprio processo de repetição, possibilidades de perturbação das posições hegemônicas, possibilidade de tornar-se “de uma hora pra outra” alguém com deficiência. Para tratar desse acaso e dessa virtualidade que pode vir a fazer parte da vida de qualquer uma de nós e, além disso, sobre o quanto a deficiência atravessa a vida de todas nós, mesmo quando não nos enquadrados em uma identidade deficiente, utilizamos o incômodo como operador teórico e metodológico.

2.3.2 Incômodo com a deficiência e análise de implicações

Incomodar-se tem se constituído como uma possibilidade de posicionar-se frente ao problema de pesquisa e, de acordo com Donna Haraway (1995, p. 27), entendemos que “posicionar-se é, portanto, a prática chave”. Posicionar-se implica, nessa pesquisa, apostar na análise de implicações como dispositivo metodológico, como propõem Cecília M. B. Coimbra e Maria Lívia do Nascimento (2008, p. 5):

Ao tomarmos a análise de implicações como um dispositivo, estamos recusando os universalismos, as totalizações e unificações e afirmando as processualidades, singularidades e multiplicidades. Para tanto, é fundamental que possamos empreender uma análise constante e cotidiana dos lugares por nós ocupados e das forças que nos atravessam e nos afetam em diferentes momentos, não somente em nossos trabalhos de intervenção como também em nossas vidas. Ou seja, queremos apontar que a análise de implicações, tomada enquanto um dispositivo, é sempre micropolítica, é sempre um colocar em análise nossos modos de existência que, segundo Espinoza e Nietzsche, devem ser pensados a partir de critérios imanentes, sem nenhum apelo a valores transcendentais. Assim, a análise de implicações por ser micropolítica

¹⁷ Essa expressão foi enunciada por uma das participantes do estágio docência, quando questionamos se as pessoas ali presentes se identificavam como pessoas com deficiência.

encontra-se no plano da imanência, no plano dos encontros onde se produzem as enunciações, onde se presentificam o “fazer ver e o fazer falar”. Ou seja, utilizar a análise de implicações é tornar visível e audível as forças que nos atravessam, nos afetam e nos constituem cotidianamente.

É nesse plano micropolítico de processualidades e encontros que se faz possível empreender uma prática (ou atitude) crítica (Michel FOUCAULT, 1978; Judith BUTLER, 2013) e posicionada (Donna HARAWAY, 1995), como dispositivo para a produção de conhecimentos. Exercitar uma atitude crítica como forma de pensar o presente e, mais especificamente, o problema de pesquisa, implica, de acordo com Foucault (1978), apreendê-lo em sua transitoriedade e contingência, não como uma totalidade ou linearidade histórica. A partir de Donna Haraway (1995, p. 24), apostamos em uma “prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver”. Investimos, portanto, no reconhecimento da contingência e da parcialidade na produção de conhecimento científico como possibilidade de ampliar conexões com outros saberes parciais e localizados, passíveis de serem chamados a prestar contas (Donna HARAWAY, 1995).

Ao colocar em análise “nossas práticas de saber-poder enquanto produtoras de verdades” (Cecília M. B. COIMBRA; Maria Livia do NASCIMENTO, 2008, p. 3), a análise de implicações nos permite atentar para os efeitos, as repercussões e os agenciamentos que nossos modos de fazer pesquisa põem em funcionamento na relação com as pessoas que fazem parte da mesma. Assumir a responsabilidade pelos conhecimentos produzidos e seus efeitos para as envolvidas com a questão da pesquisa é também discutido, no campo de Estudos sobre Deficiência, por autoras e autores como Susan Baglieri, Jan W. Valle, David J. Connor e Deborah J. Gallagher (2011), Bruno Sena Martins, Fernando Fontes, Pedro Hespanha e Aleksandra Berg (2012) e Marcia Moraes, Luiza Teles Mascarenhas, Fernando Fontes e Bruno Sena Martins (2018). Essas autoras defendem a necessidade desse campo de estudos empreender investigações capazes de incluir a participação de pessoas com deficiência e problematizar a naturalização das diferenças. Desta forma, seria possível ultrapassar atuações meramente técnicas em prol de um empreendimento ético e político, capaz de sustentar a relação entre teoria e politização da deficiência, que vem sendo defendida pelos Estudos sobre Deficiência desde a emergência do modelo social.

Entendemos também que uma análise de implicação feminista posicionada demanda reconhecer os objetos de conhecimentos como atores e agentes nos processos de construção de conhecimento. Como aponta Donna Haraway (1995), o mundo não está inerte, preexistente, à

espera de ser lido, decodificado e interpretado pela pesquisadora. A partir da noção de coprodução, empreendida por autoras do campo de Estudos sobre Ciência e Tecnologia como Sheila Jasanoff (2004), compreende-se que diferentes elementos como práticas sociais, identidades, convenções, discursos, técnicas, instituições, entre outros, reforçam-se mutuamente e criam condições para estabilidade e consolidação nos modos de compreender e se relacionar com múltiplas deficiências. Entendemos, portanto, que a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior, que se caracteriza como objeto-campo de estudo desta pesquisa, não pode ser lida como um objeto-campo passivo, materializado no corpo de uma lei fixa e definitiva. Ao ser engendrada, essa política também atua na produção de deficiências, ao mesmo tempo em que pode reiterar a corponormatividade (Anahi Guedes de MELLO, 2016). É também nesse processo de coengendramento que são abertas possibilidades de transformação e diversificação das formas de vida social.

Ainda com base em Donna Haraway (1995), entendemos que posicionar-se é se colocar não em uma posição de identidade, mas na relação de inseparabilidade entre o ato de pesquisar, a descrição do que está sendo pesquisado, os efeitos da pesquisa e a constituição da pesquisadora como alguém que estuda a deficiência.

O eu cognoscente é parcial em todas suas formas, nunca acabado, completo, dado ou original; é sempre construído e alinhavado de maneira imperfeita e, portanto, capaz de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro. Eis aqui a promessa de objetividade: um conhecedor científico não procura a posição de identidade com o objeto, mas de objetividade, isto é, de conexão parcial. Não há maneira de “estar” simultaneamente em todas, ou inteiramente em uma, das posições privilegiadas (subjugadas) estruturadas por gênero, raça, nação e classe. E esta é uma lista resumida das posições críticas. (Donna HARAWAY, 1995, p. 26-27)

Como nos alerta Patrice Schuch (2016) ao falar sobre o trabalho de Didier Fassin, precisamos estar atentas ao perigo de “essencializar as diferenças” (p. 90), pautar problemas e agendas de pesquisa em imagens exotizantes sobre os universos pesquisados e/ou pela compreensão da diversidade cultural. Donna Haraway (1995, p. 23) também nos adverte sobre o “perigo em se romantizar e/ou apropriar a visão dos menos poderosos ao mesmo tempo que se alega ver desde a sua posição”.

2.4 CONTAR: HISTÓRIAS

As cenas-narrativas vêm à tona nesse cenário, como cenas-experiências, acontecimentos, histórias com deficiências múltiplas. Como formas de descrever modos de

relação possíveis com a deficiência, foram se constituindo como espaços privilegiados para incomodar-se com as questões da pesquisa e movimentar os percursos da tese. Acompanhada de autoras como Márcia Moraes e Alexandra Tsallis (2016), Eliza Chandler (2010), Chimamanda Ngozi Adichie (2009) e Carla Rice, Eliza Chandler, Elisabeth Harrison, Kirsty Liddiard e Manuela Ferrari (2015), acreditamos na ampliação, complexificação e multiplicação das narrativas sobre deficiência como modo de fazer pesquisa e produzir conhecimento. Assim como Bruno Sena Martins, Fernando Fontes, Pedro Hespanha e Aleksandra Berg (2012) e Marcia Moraes, Luiza Teles Mascarenhas, Fernando Fontes e Bruno Sena Martins (2018), apostamos em propostas metodológicas que possam contribuir para desnaturalizar concepções estereotipadas sobre deficiência e “coloquem em xeque concepções desencarnadas de corpo e subjetividade” (Marcia MORAES; Luiza Teles MASCARENHAS; Fernando FONTES; Bruno Sena MARTINS, 2018, *sem paginação – versão Kindle*).

A aposta é a de investir em narrativas locais e situadas a fim de colocar em xeque narrativas hegemônicas sobre a deficiência que mais não fazem do que reinstalar violentas opressões às experiências da deficiência. (Marcia MORAES; Luiza Teles MASCARENHAS; Fernando FONTES; Bruno Sena MARTINS, 2018, *sem paginação – versão Kindle*).

Uma história única sobre a deficiência, ou diferentes versões de uma mesma história da deficiência, descrita frequentemente como tragédia pessoal do outro – assim como a história única que Chimamanda Ngozi Adichie (2009) problematiza –, nos impede de perceber o que temos em comum com as pessoas com deficiência e suas experiências, nos impede de estabelecer conexões. Também nos impede de perceber as articulações estabelecidas entre a deficiência e demais marcadores sociais da diferença como raça, gênero, classe social, sexualidade, entre outros. Autoras como Philip M. Ferguson (2000), Susan Baglieri, Jan Valle, David Connor e Deborah Gallagher (2011) e Bruno Sena Martins, Fernando Fontes, Pedro Hespanha e Aleksandra Berg (2012) descrevem como um desafio às pesquisadoras do campo de Estudos sobre Deficiência, assumir um compromisso ético e político com as pessoas com deficiência e suas famílias ao incluir narrativas sobre suas experiências e histórias de vida.

Narrar modos de relação com a deficiência possibilita a estabilização de algumas formas de compreendê-la e a abertura para novas possibilidades e desestabilizações. A pretensão, como adverte Pierre Bourdieu (2006), não é de reproduzir fidedigna e integralmente uma história como se pudesse reconstitui-la. Não se trata de reconstituir uma história de vida, cuja veracidade pode ser atestada com base em uma linearidade cronológica ou em supostas unidades e identidades, garantidas pela nomeação dos indivíduos que fazem parte desta história. Trata-se

de um exercício de recontar e recriar uma trajetória e estabelecer um encadeamento que é particular a este modo de descrevê-la e atualizá-la em uma narrativa, recuperando elementos recortados, fragmentos da memória e anotações de diários de campo, que se atualizam a cada vez que a história é colocada em cena.

Contar múltiplas histórias sobre a deficiência caracteriza-se como uma maneira de resistir ao fechamento, às simplificações. Constitui-se como uma possibilidade de complexificar modos de compreender as experiências de deficiência e também como espaço para produzir fissuras e inventar outros modos de relação com as deficiências (Márcia MORAES; Alexandra TSALLIS, 2016; Eliza CHANDLER, 2010; Chimamanda Ngozi ADICHIE, 2009; Carla RICE; Eliza CHANDLER; Elisabeth HARRISON; Kirsty LIDDIARD, Manuela FERRARI, 2015). Contar histórias, portanto, caracteriza-se como um elemento que perpassa o texto e se articula com as discussões propostas e os demais operadores teórico-metodológicos.

Quando contamos histórias, performamos deficiências possíveis. Articulado a análise de implicações com a proposta de contar histórias múltiplas, podemos entender que, desse lugar acadêmico que ocupamos, multiplicar histórias é uma forma de ser aliada. É também registro de memória, que impede o apagamento e invisibilidade impostos a corporalidades específicas, a sujeitos e vidas que não são reconhecidos como “dignos de lugar na história”. É para nós, portanto, estratégia de existência e resistência. Multiplicar histórias também pode ser uma estratégia para consolidar as possibilidades de pesquisarCOM, já que para contar múltiplas histórias é preciso, antes de tudo, escutá-las.

Contar histórias, na tese, foi a forma que encontramos de abrir campos de possibilidades para os afetos, as inquietações, para questionar-se, para o incômodo. Buscamos manter, portanto, os três operadores teóricos e metodológicos – a saber: contar histórias, o incômodo e as materialidades, todos eles articulados com deficiências múltiplas – em movimento no decorrer da pesquisa, considerando os aspectos descritos nesse capítulo.

3 APONTAMENTOS SOBRE AS PRÁTICAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

O movimento pela educação inclusiva ganhou força nos anos 1980 e seus princípios têm sido incorporados nas diretrizes educacionais de diferentes países, inclusive do Brasil, desde 1990 (Hernestina da Silva Fiaux MENDES, Camen Célia Barradas Correia BASTOS, 2016; Márcia Denise PLETSCHE, Lúcia Pereira LEITE, 2017). As políticas atuais voltadas para a educação de pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva inclusiva encontram respaldo em documentos como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Anteriormente a esse período, é comum encontrar discursos acerca das práticas de exclusão e segregação de pessoas com deficiência do cenário educativo.

Como sabemos, essas pessoas apresentam um quadro histórico de exclusão educacional, sendo que muitas, durante um longo período, foram estigmatizadas e restringidas a práticas segregativas como sendo única possibilidade educativa. (Hernestina da Silva Fiaux MENDES, Camen Célia Barradas Correia BASTOS, 2016, p. 190)

Autoras e autores como Mário Cléber Martins Lanna Júnior (2010) e Adriana da Silva Thoma e Graciele Marjana Kraemer (2017) registram que, no período colonial (1500-1822) as pessoas com deficiência eram submetidas a práticas de exclusão do convívio social: eram confinadas em suas casas pela família ou enviadas a instituições como as Santas Casas ou às prisões. No período imperial (1822-1889), mais especificamente em 1852, tiveram início as primeiras ações para atender às pessoas alienadas, incluindo sob essa categoria as pessoas com deficiência, que eram encaminhadas ao Hospício São Pedro II, instituição vinculada à Santa Casa de Misericórdia, no Rio de Janeiro.

Ao realizar uma revisão histórica das ações, políticas, planos e legislação acerca dos direitos das pessoas com deficiência à educação no cenário brasileiro, Adriana da Silva Thoma e Graciele Marjana Kraemer (2017) propõem, o que elas chamam de “três grandes paradigmas”: a inclusão como reclusão, a inclusão como integração e a inclusão como um direito e imperativo de Estado.

Cabe ressaltar que esses paradigmas não podem ser compreendidos de forma completa ou essencialista, incluindo todas as práticas que buscam *incluir* pessoas com deficiência. Preferimos vê-los como “regimes de verdade” que organizaram, e continuam a fazê-lo, a vida das pessoas com deficiência. (Adriana da Silva THOMA; Graciele Marjana KRAEMER, 2017, p. 16. Grifos no original. Tradução nossa)

Com base, principalmente, no trabalho desenvolvido por Adriana da Silva Thoma e Graciele Marjana Kraemer (2017) apresentaremos algumas condições de emergência das políticas de inclusão educacional atuais, ao mesmo tempo em que objetivamos problematizar os agenciamentos que diferentes formas de atuação do Estado colocam em movimento no contexto educacional brasileiro. As discussões promovidas pelas autoras nos permitem ir além de uma dicotomia datada entre exclusão – como algo que faz parte do passado ao pensar o cenário educativo brasileiro – e inclusão – como uma conquista fundamentalmente positiva e incontestável – para problematizar como algumas práticas e políticas que buscam a inclusão podem contribuir para produzir exclusões ou exclusões em potencial.

3.1 INCLUSÃO COMO RECLUSÃO

Adriana da Silva Thoma e Graciele Marjana Kraemer (2017) caracterizam o “paradigma da inclusão como reclusão” a partir da criação de duas instituições principais: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) –, em 1854 e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos – hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) –, em 1856. Mário Cléber Martins Lanna Júnior (2010) ressalta que nesse período, apenas as pessoas cegas e surdas eram contempladas com ações para a educação, cuja oferta não era descentralizada. Esse cenário estendeu-se até meados do século XX, quando instituições voltadas a outras condições de deficiência foram criadas.

Na primeira metade do século XX, o Estado não promoveu novas ações para as pessoas com deficiência e apenas expandiu, de forma modesta e lenta, os institutos de cegos e surdos para outras cidades. As poucas iniciativas, além de não terem a necessária distribuição espacial pelo território nacional e atenderem uma minoria, restringiam-se apenas aos cegos e surdos. Diante desse déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). (Mário Cléber Martins LANNA JÚNIOR, 2010, p. 20).

A partir das discussões promovidas pelo movimento de Luta Antimanicomial podemos tecer uma série de críticas às práticas de institucionalização em espaços de reclusão, especialmente quanto aos abusos e negligências praticados às pessoas institucionalizadas. Entretanto, sem desconsiderar a importância histórica desse movimento, Adriana da Silva Thoma e Graciele Marjana Kraemer (2017) apontam que foi através da inauguração de instituições voltadas para pessoas com deficiência que essa população passou a ter direito à

assistência e à educação constituindo, assim, os primeiros movimentos para a inclusão. Mário Cléber Martins Lanna Júnior (2010) também ressalta que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foram instituições pioneiras, pois, diferentemente das entidades de caridade ou assistência europeias, ambos os institutos se caracterizavam como instituições de ensino, vinculadas à estrutura administrativa do Império.

Adriana da Silva Thoma e Graciele Marjana Kraemer (2017, p. 28. Tradução nossa) registram também que, na década de 1950, após uma pessoa cega ter demonstrado “ser capaz de ingressar, seguir e concluir um curso na área das humanidades (que exigia apenas leitura e interpretação de textos)”, o Conselho Nacional de Educação passou a permitir oficialmente o ingresso de pessoas com deficiência nas faculdades de Filosofia. Fazemos aqui um adendo para sinalizar que, atribuir ao sujeito com deficiência a responsabilidade exclusiva por provar a sua “capacidade” de ingressar, permanecer e completar um curso superior reverbera nas práticas e políticas atuais de inclusão de estudantes com deficiência – mas também em relação às demais estudantes de um modo geral. Além disso, autorizar o ingresso de estudantes com deficiência em um campo específico de conhecimentos que requer, aparentemente “menor esforço”, diz muito sobre os modos como valoramos os conhecimentos científicos produzidos no contexto da universidade e como definimos quem teria competências mais adequadas para produzir ciência.

As primeiras décadas do século XX são caracterizadas por um panorama social, político e econômico de investimentos na garantia de direitos civis e sociais, entre eles a educação. Destacamos a incorporação de um capítulo específico sobre a educação na Constituição Federal de 1934 e a implementação de alguns preceitos relacionados à educação como direito de todas e todos, que deve ser ofertado de forma obrigatória nas escolas primárias e gratuita nas escolas públicas.

Na década de 1950, o governo federal investe em campanhas de educação e reabilitação que configuram práticas de institucionalização de pessoas com deficiência e técnicas de normalização, orientadas pela centralidade dos discursos clínicos e terapêuticos sobre as práticas e saberes da educação especial. Essas práticas e técnicas objetivavam a correção do “corpo anormal”, mas também atuavam em favor da normalidade da população. É também nesse contexto que emergem as lutas dos movimentos de pessoas com deficiência por direitos e em prol da autonomia para fazer suas próprias escolhas e decidir sobre a sua própria vida. Esses movimentos, por sua vez, atuam como “molas propulsoras” para a consolidação das perspectivas de inclusão educacional subsequentes, fundamentadas pelo direito de todas e todos à educação. (Adriana da Silva THOMA; Graciele Marjana KRAEMER, 2017).

3.2 INCLUSÃO COMO INTEGRAÇÃO

A inclusão como integração define um conjunto de intervenções que objetivavam, ao final da década de 1970 e o início da década de 1980, fomentar a participação de pessoas com deficiência na sociedade e na escola. Nesse período, as pessoas com deficiência são alocadas em instituições educativas especializadas que contavam com um aparato técnico e profissionais especialistas para atender às suas necessidades e certificar-se da formação necessária para garantir a convivência social. A configuração educativa e reabilitadora proposta por estas instituições assume uma nova modulação a partir da influência que a psicologia do desenvolvimento passa a assumir no contexto educativo do século XX. Com ênfase na reabilitação do corpo e das capacidades, as práticas de educação centravam-se no desenvolvimento de aprendizagens e habilidades individuais específicas, especialmente aquelas relevantes para as rotinas diárias, como cuidados com o próprio corpo, alimentação e higiene, ou ainda a formação em algumas atividades artesanais. “Quando alguns alunos conseguiam se desenvolver além dos padrões estabelecidos, também eram realizadas formações centradas na alfabetização e no desenvolvimento de habilidades cognitivas”. (Adriana da Silva THOMA; Graciele Marjana KRAEMER, 2017, p. 45. Tradução nossa).

A contribuição da Psicologia para estes modos de compreender e intervir sobre a educação de pessoas com deficiência encontra-se especialmente atrelada à definição da normalidade esperada para o desenvolvimento cognitivo das e dos estudantes. No texto “A Psicologia como disciplina da norma nos escritos de M. Foucault”, Kleber Prado Filho e Sabrina Trisotto (2007) tecem comentários acerca da emergência da Psicologia, analisada no trabalho de Michel Foucault, como prática discursiva e científica que produz conhecimentos acerca da norma, bem como técnica de poder que atua na produção de corpos e sujeitos normais.

Marivete Gesser, Adriano Nuernberg e Maria Juracy Filgueiras Toneli (2012) e Marivete Gesser e Adriano Nuernberg (2014) também problematizam a predominância de intervenções práticas e científicas no campo da deficiência, orientadas pela emergência da Psicologia como disciplina que analisa e classifica diferentes condições lidas como desviantes e patológicas a fim de restituir a normalidade. Esta última, orientada pelo estabelecimento da média, como dispositivo da norma, permite estabelecer a categoria “aluno normal”, ao avaliar, classificar e diferenciar normais e anormais, capazes e incapazes, deficientes e não deficientes nos espaços e temporalidades da escola.

Nos domínios das ciências humanas o problema da norma sugere uma ideia reguladora, mais moral que científica, poder sutil de comparação entre indivíduos, legitimado em procedimentos supostamente científicos, que não apenas inclui ou exclui numa faixa de normalidade construída, marcando os desvios, como ainda reconduz ao centro os desviantes. (Kleber PRADO FILHO; Sabrina TRISOTTO, 2007, p. 10).

Com base no exposto e nas discussões que propusemos no capítulo anterior sobre materializações com a deficiência, destacamos que a ação diferencial colocada em prática pelas políticas de educação opera no enquadramento e hierarquização das condições corporais e funcionais que se distanciam da média e, conseqüentemente de uma normalidade esperada. Entretanto, estas práticas, políticas, legislações e ações atuam não apenas para excluir, mas também para promover a inclusão, através das técnicas de reabilitação e “correção de desvios”. Essa atuação se dá, por sua vez, sobre o indivíduo com deficiência que deve ajustar-se e reabilitar-se de modo a ser integrado aos espaços e conhecimentos educacionais.

Quanto às ações voltadas para as pessoas com deficiência passa a ter lugar, por volta de 1970, um movimento a favor da provisão de serviços em espaços especializados. Em 1972, com a visita ao país do especialista em educação especial James Gallagher, um grupo de trabalho é organizado com o objetivo de traçar ações e políticas de governo para a estruturação da educação especial. Esta proposta contribuiu para a criação, em 1973, do Centro Nacional para a Educação Especial (CENESP), vinculado Ministério de Educação em Cultura, e para a extinção das campanhas de educação para cegos, surdos e deficientes mentais.

A partir de meados do século XX, é possível observar o surgimento de organizações locais compostas e geridas por pessoas com deficiência (associações de pessoas com deficiência), articuladas de acordo com demandas específicas de cada grupo: cegos, surdos e deficientes físicos. Essas associações buscavam se contrapor às instituições que prestavam serviços **para** as pessoas com deficiência, frequentemente formadas por profissionais e familiares, cujas ações costumavam restringir-se às práticas caritativas e políticas de assistência. A conjuntura política da época, marcada pelas lutas pela redemocratização no final da década de 1970, pela promulgação do Ano Internacional da Pessoa Deficiente pela ONU em 1981, e pela Assembleia Nacional Constituinte, com a elaboração de uma nova constituição, em 1988, contribuiu para a consolidação do movimento político de pessoas com deficiência, em prol da luta pelo reconhecimento e garantia de direitos. (Mário Cléber Martins LANNA JÚNIOR, 2010; Adriana da Silva THOMA; Graciele Marjana KRAEMER, 2017)

Esse movimento também teve repercussões para as ações e programas destinados à educação especial, havendo maior investimentos na área com a reestruturação da Secretaria de

Educação Especial no Ministério de Educação, em 1992. Uma das ações importantes no contexto das políticas de educação, refere-se ao reconhecimento legal da língua brasileira de sinais (LIBRAS), em 2005.

3.3 INCLUSÃO COMO UM DIREITO E COMO UM IMPERATIVO DE ESTADO

O compromisso que o governo brasileiro assume com o lema proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos 90, “Educação para todos”, contribui para que a inclusão escolar venha a ser reconhecida como um direito e um imperativo de Estado.

Tanto a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), quanto a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca (1994), destacam o compromisso social e político dos países ali representados, para garantir as condições de educação para todos e o direito à educação de todos os alunos, incluindo estudantes de educação especial *na classe ordinária*. (Adriana da Silva THOMA; Graciele Marjana KRAEMER, 2017, p. 68. Grifos no original. Tradução nossa.)

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o acesso universal ao ensino nas séries iniciais e o respeito à diversidade e à diferença passam a ser assumidos como prioridades da política educativa. Por meio de alianças com políticas sociais e econômicas, são implementadas ações em benefício das questões étnicas, raciais e da educação de pessoas com deficiência. A fim de melhorar progressivamente a qualidade das práticas de ensino e aprendizagem, há investimentos também nas questões de ordem estrutural e instrumental, como a formação de professoras. (Adriana da Silva THOMA; Graciele Marjana KRAEMER, 2017).

As políticas educacionais para estudantes com deficiência que, até então constituíam público prioritário da educação especial, passam a ser ampliadas significativamente e incorporadas nas escolas regulares. Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial pelo Ministério da Educação, em 1994, e o comprometimento com a Declaração de Salamanca (1994), o princípio político e filosófico da inclusão passa a circular pelos discursos oficiais e a ser incorporado como norteador da prática institucional na educação. A escola inclusiva, por sua vez, passa a ser reconhecida como espaço de afirmação da diversidade e local privilegiado para a implementação do preceito de “Educação para todos”.

A Lei de diretrizes e bases da educação, em 1996, (Lei n.º 9.394/1996), incorpora um capítulo específico para a educação especial. Em 2001, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ao adotar o conceito de “necessidades educacionais especiais” essas diretrizes ampliam as ações da educação especial

para “abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica” (BRASIL, 2001, p. 43-44). Com base nessa prerrogativa, o disposto nas diretrizes assume que toda e qualquer estudante pode vir a desenvolver uma necessidade educacional específica ao longo do seu processo de aprendizagem, e busca-se assegurar que toda e qualquer pessoa possa ser educada, sem distinção ou discriminação. Também em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001) apresenta um capítulo específico para a educação especial e, no que concerne à educação superior, aponta a necessidade de observar os objetivos e as metas estabelecidas nesse capítulo.

Ao assumir a presidência, entre 2002 a 2010, e tendo como diretriz o investimento em programas e políticas de assistência e inclusão social, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva reafirma o compromisso com a educação inclusiva e investe em uma série de ações com o objetivo de ampliar e tornar efetiva a proposta da escola inclusiva para todas as estudantes, sem discriminação (Adriana da Silva THOMA; Graciele Marjana KRAEMER, 2017).

Em 2008, o governo brasileiro ratifica, com equivalência de emenda constitucional a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo n.º 186/2008). A Convenção tem sido considerada um dos documentos mais importantes do âmbito dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente por ter contado com a participação dos movimentos sociais de pessoas com deficiência no processo de sua elaboração, bem como por utilizar a perspectiva do modelo social de compreensão da deficiência. Um dos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008) diz respeito ao direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação, em todos os níveis de ensino, garantindo o aprendizado ao longo de toda a vida e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo responsabilidade do Estado garantir que esse direito seja assegurado.

Além da Convenção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a reserva de vagas para pessoas com deficiência na política de ações afirmativas do ensino superior (Lei n.º 13.409/2016) também reiteram o direito à educação às pessoas com deficiência e propõem regulamentações para a sua implementação. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), instituído pelo Decreto n.º 7.612, em novembro de 2011, objetivava a articulação de políticas governamentais a fim de implementar novas iniciativas e intensificar ações, estruturadas em quatro eixos: acesso à educação; inclusão social; acessibilidade, e atenção à saúde. No eixo de acesso à educação, propunha o investimento em recursos e serviços destinados à:

[...] implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promoção de acessibilidade nas escolas, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, aquisição de ônibus escolares acessíveis e ampliação do Programa BPC [Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social] na Escola. (BRASIL, Viver sem limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2013, p. 11)

Estes recursos poderiam ser aplicados ainda na promoção de acessibilidade arquitetônica aos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva, no incentivo à matrícula de pessoas com deficiência nos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), e na oferta de cursos de Letras/Libras e de formação em Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa). O Plano Viver sem Limite também dedicava um tópico específico para a educação superior, investindo recursos para a instalação, ampliação e fortalecimento de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) foi criado em 2005 por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Desde então, o Ministério da Educação ofertava recursos orçamentários para a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES. Estes núcleos, por sua vez, são responsáveis por ações institucionais com o intuito de eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais e assim, garantir o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior¹⁸. Além de garantir o acesso a estudantes, os núcleos de acessibilidade também devem atender professoras e professores, servidoras e servidores com deficiência, em todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na universidade. Entre as ações previstas são contempladas adequações arquitetônicas, aquisição de recursos de tecnologia assistiva, aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico, aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade e formação da comunidade acadêmica acerca dessa temática. Em um primeiro momento, os recursos eram destinados às instituições por meio de chamadas públicas concorrenciais, passando a ser estendido para as demais instituições federais de ensino superior a partir de 2012 (BRASIL, 2013). Com base nos relatos do campo, desde 2015 não houve mais aporte financeiro para os núcleos de acessibilidade.

¹⁸ Maiores informações podem ser acessadas através do site: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>

Para Adriana da Silva Thoma e Graciele Marjana Kraemer (2017, p. 18), as políticas de inclusão atuais podem ser entendidas como “uma estratégia de controle e regulação dos sujeitos”. Uma forma de governo das diferenças que, ao ser tomada como natural, indispensável para garantir direitos a todas e todos, e “necessária para pôr em movimento o tipo de sociedade em que vivemos” (p. 20), assume caráter imperativo e inquestionável.

Nesse sentido, mais do que um direito conquistado pelos movimentos políticos, ou mais que uma política de inclusão moral e ética, a política de inclusão escolar pode ser entendida como uma forma de governo de diferenças, que opera sobre a conduta de todos e de cada um de nós. Ao gerenciar o comportamento de indivíduos e das populações, o Estado emprega estratégias produtivas de gestão de riscos produzidas pela exclusão social e, portanto, produz gradientes específicos de segurança para a população. (Adriana da Silva THOMA; Graciele Marjana KRAEMER, 2017, p. 18-19. Tradução nossa).

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é vista pelas autoras como um dispositivo biopolítico. Para elas, ao atribuir funções cada vez mais amplas à escola inclusiva, que vão além de contribuir para a construção de conhecimentos, e ao convocar a todas – estudantes, familiares, professoras, e outros profissionais que atuam no contexto educacional – como responsáveis pela inclusão, esse dispositivo contribui para reduzir os esforços assumidos pelo Estado. Ao mesmo tempo, situa o indivíduo como principal responsável por sua conduta e aprendizagem, “empreendedores de suas próprias condições de participação [...] inclusive aqueles que anteriormente não eram considerados aptos para um propósito econômico.” (Adriana da Silva THOMA; Graciele Marjana KRAEMER, 2017, p. 79).

3.4 LEGISLAÇÃO PARA RESERVA DE VAGAS NO ENSINO SUPERIOR

O ingresso em instituições federais de ensino, em cursos técnicos de nível médio e superior, é regulamentado pela Lei nº 12.711/2012, que prevê, em seu artigo 1º:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

Além da prerrogativa de ter cursado ensino médio em escolas públicas, essa lei estabelece, em parágrafo único, que 50% dessas vagas deverão ser reservadas “aos estudantes

oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (BRASIL, Lei nº 12.711/2012).

Desde a sua instituição, em 2012, a referida lei prevê a reserva de vagas para estudantes autodeclarados “pretos, pardos e indígenas”. Embora algumas instituições de ensino já vinham adotando estratégias e políticas específicas para a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior – e, inclusive na pós-graduação – somente em dezembro de 2016, com a publicação da Lei nº 13.409, as pessoas com deficiência passam a ser contempladas pela política de ações afirmativas.

Para estabelecer o número de vagas destinadas a cada um dos grupos sociais contemplados pela lei de ingresso nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2012), define-se, com a nova redação que, a proporção para cada uma destas quatro categorias deve ser proporcional à presença respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em cada Estado, com base no último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Caso estas vagas não sejam preenchidas de acordo com os critérios previstos para cada grupo, determina-se que as vagas remanescentes deverão ser contempladas por estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Por fim, determina-se que as instituições federais de ensino deverão implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, prevendo, portanto, que o seu cumprimento integral seja feito em um prazo máximo de 4 anos.

Podemos observar que os documentos e políticas contemporâneas, projetadas com o objetivo de promover a educação inclusiva para estudantes com deficiência, são produtos de negociações anteriores, mas que não constituem uma linearidade progressista, apesar de terem sido descritos cronologicamente. Trata-se de condições de emergência para as políticas de inclusão educacional atuais que repercutem tensões e coexistências entre os diferentes modos de compreender e operacionalizar as políticas de inclusão. Não temos a pretensão, portanto, de enquadrar nosso objeto-campo de pesquisa em um desses “paradigmas de inclusão”, pois entendemos que diferentes modos de compreender a deficiência e a educação se articulam em práticas e rotinas cotidianas que podem produzir modos mais ou menos inclusivos ou excludentes, mas não, necessariamente dicotômicos.

3.5 OS RETROCESSOS DA “NOVA” POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Contrária aos movimentos em defesa da educação inclusiva para todas as pessoas, que vem ganhando força em diversos países desde 1980, como apontamos nesse texto, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), foi assinada pelo governo federal em 30 de setembro de 2020. Proposto pelo Ministério da Educação (MEC), o Decreto nº 10.502, que institui a política, traz uma série de retrocessos e apagamentos em relação às conquistas no âmbito dos direitos humanos e da justiça social, bem como da participação social e política das pessoas com deficiência e de suas aliadas.

Várias entidades, pesquisadoras e profissionais da educação, pessoas com deficiência e seus familiares têm se posicionado de forma contrária à implementação dessa política, considerada excludente e ilegal. Construída sem a sua participação, a proposta afronta uma série de marcos normativos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei Brasileira de Inclusão (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015); a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), além de violar tratados internacionais em defesa da educação para todas as pessoas, sem discriminações.

A medida altera a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente no país desde 2008. Entretanto, apresenta a proposta com um tom inédito e inovador, sem fazer qualquer menção a política já existente, como podemos observar no trecho abaixo, extraído da notícia de lançamento da política na página do MEC¹⁹:

“Hoje celebramos mais uma vitória. O lançamento da Política Nacional de Educação Especial: equitativa e inclusiva ao longo da vida, a PNEE, representa um passo significativo desse governo rumo a um país mais justo e com igualdade de oportunidades”, disse a primeira-dama da República e presidente do Conselho do Programa Pátria Voluntária, Michelle Bolsonaro, durante a solenidade de lançamento da política no Palácio do Planalto.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio do Sistema Conselhos de Psicologia, lançou a campanha “Revoga já! Campanha em defesa de uma educação inclusiva”. De acordo com as informações consultadas no site da campanha²⁰, a categoria entende que: “Embora uma

¹⁹ A matéria na íntegra pode ser conferida no site: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/governo-lanca-politica-nacional-de-educacao-especial>

²⁰ Citação extraída do site: <https://site.cfp.org.br/revogadecreto10502/>

análise superficial possa dar a impressão de avanço, as mudanças promovidas pelo decreto representam verdadeiro retrocesso e risco do retorno à segregação.” Acrescenta ainda que:

Além disso, no intento de conferir legitimidade e inovação, o decreto utiliza expressões que integram a gramática da inclusão e da diversidade, mas de forma desarticulada de reflexões críticas sobre as práticas inclusivas - gerando distorção de conceitos e prejuízos ao real entendimento da proposta. (CFP, 2020)

Maria Teresa Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Unicamp, em entrevista para o site “Ecoa: por um mundo melhor” em 23 de outubro²¹, entende o decreto como “absolutamente inconstitucional e contrário a todas as conquistas que estudantes da educação especial, seus familiares e escolas inclusivas conquistaram até hoje”. Para ela, a escola deve incluir todas as estudantes, sem comparações, atendendo às suas necessidades e proporcionando um ambiente para trabalhar e desenvolver as capacidades de cada uma delas.

Ao flexibilizar um suposto direito de escolha da pessoa com deficiência e de sua família, de frequentar escolas regulares, classes especializadas dentro de escolas inclusivas, ou ainda escolas especiais, abrem-se precedentes para a negação de matrículas, sob diferentes pretextos. Entre eles, podemos citar, como exemplo: as alegações de que a escola não está preparada para receber aquela criança com deficiência; que, devido à condição de deficiência daquela criança seria melhor para o seu desenvolvimento se ela frequentasse uma escola especial; que a escola regular não possui recursos ou profissionais especializados para trabalhar com aquela criança, entre outros. Luiza Correa, coordenadora do Instituto Rodrigo Mendes, também em entrevista para o site Ecoa em 23 de outubro, assinala que “Não é realmente uma escolha quando a escola se recusa a matricular ou quando a escola não está recebendo recurso para incluir alunos com deficiência.”

A política também traz impactos no que concerne aos investimentos públicos em educação, uma vez que parte deles serão repassados para escolas especiais conveniadas. Ao destinar recursos públicos para escolas especiais conveniadas, entendemos que essa proposta contribui para a consolidação de uma política segregacionista, ao invés de centralizar esforços e investir em estratégias que poderiam contribuir para a remoção de barreiras e a reestruturação de sistemas de ensino e práticas pedagógicas para que acolham a diversidade.

²¹ A matéria completa está disponível no link: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/10/23/por-que-nova-politica-de-educacao-especial-e-vista-como-retrocesso.htm>

Ademais, ao afirmar que algumas estudantes “não se beneficiam das escolas regulares inclusivas”, a PNEE sustenta-se em discursos capacitistas, pois considera que algumas crianças seriam incapazes de ocupar os espaços e temporalidades da escola regular. Sobretudo, seriam incapazes de aprender. Com base no exposto, podemos observar a ênfase na individualização da deficiência, característica do paradigma da inclusão como integração, discutido por Adriana da Silva Thoma e Graciele Marjana Kraemer (2017), o que contrasta, portanto, com uma política que se diz inclusiva em seu título e redação. Esse conjunto de informações distorcidas e capacitistas, podem contribuir também para que algumas famílias entendam que seus filhos e filhas com deficiência não têm condições de aprender como as outras crianças, julgando como mais adequado matriculá-las em escolas especiais.

No âmbito do ensino superior, a PNEE propõe a:

V - definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (BRASIL, 2020)

Ao fazer isso, reitera a deficiência em uma problemática a ser estudada por especialistas no contexto universitário, e limita as pessoas com deficiência a objeto e recurso de pesquisa (Jay Timothy DOLMAGE, 2017). Restringe, portanto, as possibilidades de pesquisar COM as pessoas com deficiência, bem como cerceia a participação, a atuação e a produção de conhecimentos pelas próprias pessoas com deficiência na universidade.

Ressaltamos ainda que as discussões envolvendo a Educação Especial e a Educação Inclusiva no Brasil não são novas, como observamos ao discorrer sobre as práticas e políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação, a partir de uma perspectiva histórica. Com base nesse repertório e nessas referências, entendemos que a PNEE utiliza mecanismos similares à Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994, também considerada um atraso nos processos de inclusão educacional.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação

especial. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 3)

Ao limitar a “integração” às pessoas com deficiência que possuem condições de acompanhar os alunos ditos normais, ambas as políticas empurram as estudantes com deficiência para as escolas especiais, o que caracteriza, portanto, um processo de exclusão. Corroboramos a fala de Rodrigo Hübner Mendes, fundador do Instituto Rodrigo Mendes e colunista da Ecoa quando ele afirma que:

É por meio da diversidade, da convivência entre todos, que vamos construir uma sociedade mais humana, plural, que valoriza e respeita as diferenças. Quando o professor atende uma sala de aula heterogênea, ele precisa buscar meios para ensinar os mesmos conteúdos de modos diferentes e garantir que todos aprendam. Isso é muito enriquecedor para a sua prática pedagógica, tal como é enriquecedor para todos os alunos, que têm acesso a diferentes abordagens sobre o mesmo conteúdo. (Ecoa, 23 de outubro de 2020)

Entendemos que a proposta de incluir a todas as pessoas nas escolas regulares tem se apresentado como um desafio. Entretanto, as dificuldades não devem servir como justificativa para abandonar uma política em curso, alicerçada em conhecimento científico e no trabalho sério e comprometido das profissionais e pesquisadoras da educação e áreas correlatas.

4 AFETOS, DESLOCAMENTOS E ARTE NO POLO NORTE: HISTÓRIAS DE UM DOUTORADO SANDUÍCHE NO CANADÁ

Antes de trazer as reverberações da experiência de doutorado sanduíche para a escrita da tese, quero iniciar esse capítulo pontuando que essa foi uma das muitas oportunidades e aprendizagens que cursar um doutorado em uma universidade brasileira pública e gratuita me proporcionou. Uma experiência que só foi possível na minha trajetória profissional e de vida por ter cursado doutorado em uma universidade pública e gratuita.

Entre setembro de 2018 e fevereiro de 2019, realizei estágio de doutorado sanduíche em Toronto, na *Ryerson University's School of Disability Studies* (Escola de Estudos sobre Deficiência da Universidade *Ryerson*), sob supervisão da professora Eliza Chandler.

Como objetivos que nortearam a proposta desse estágio, buscávamos fazer aproximações com novas perspectivas e leituras do campo de Estudos sobre Deficiência que pudessem contribuir para ampliar as discussões teórico-metodológicas da tese, bem como ampliar nosso escopo de análise da deficiência, a partir da incorporação de discussões feministas interseccionais e, especialmente, da perspectiva *Crip*. Além de ampliarmos as discussões teóricas e conceituais da pesquisa, nos interessava conhecer políticas institucionais e estratégias para promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência adotadas por uma universidade que possui um curso de graduação especificamente voltado aos estudos sobre deficiência. Pretendíamos investigar também quais articulações eram possíveis entre as(os) integrantes do programa com os movimentos sociais e, especialmente, com profissionais atuantes na promoção da arte e da cultura da deficiência.

A universidade *Ryerson* foi pioneira ao propor um curso de graduação no Canadá voltado para os estudos, pesquisa e formação na perspectiva dos estudos sobre deficiência. A *Ryerson* é reconhecida como uma instituição que possui um engajamento histórico com as organizações locais, objetivando atender às necessidades societárias contemporâneas e contribuir para o desenvolvimento regional e global. Na seção “sobre” na página do curso, podemos encontrar as seguintes informações²²:

O curso de Estudos sobre Deficiência da *Ryerson* é o primeiro no Canadá a fornecer uma educação de graduação exclusivamente a partir de uma perspectiva de estudos sobre deficiência.

²² Informações extraídas do site da universidade, disponível em: <https://www.ryerson.ca/disability-studies/about/>. Acesso em: 17 out. 2020. Tradução nossa.

O programa é construído sobre bases de inclusão e justiça social, e oferece uma abordagem que é consistente com a reputação da *Ryerson* para a educação profissionalmente relevante.

Integrando teoria e prática, nossos(as) alunos(as) e professores(as) buscam bolsas de estudo que servem, moldam e animam movimentos de deficiência no Canadá e no mundo.

A partir do trabalho de estudiosos(as), artistas e ativistas e construindo a partir das experiências pessoais e profissionais dos(as) alunos(as), nosso programa engaja os(as) alunos(as) em um processo transformador de reflexão, debate e descoberta.

Outro fator que motivou nosso interesse em realizar o doutorado sanduíche em Toronto foi o fato de a cidade contar com mais duas universidades que também possuem professoras-pesquisadoras engajados(as) com a temática da deficiência em seu quadro profissional: a) a Universidade de Toronto, com algumas professoras-pesquisadoras que atuam no campo de estudos sobre deficiência, a exemplo da professora Tanya Titchkosky, coordenadora do programa de Educação em Justiça Social²³ e de Rod Michalko, professor adjunto no mesmo departamento; e b) a Universidade York, que possui um programa de pós-graduação em Estudos críticos da deficiência²⁴.

Diante desse contexto que encontrávamos em Toronto, uma pergunta que nos fazíamos era se a diversidade de espaços e a concentração de pesquisadoras-professoras trabalhando específica e declaradamente com os estudos sobre deficiência em uma mesma cidade, poderia nos apontar modos diversos de compreender e relacionar-se com a deficiência. Esse questionamento parecia especialmente relevante quando comparado à realidade brasileira, onde há até o presente momento, diferentes grupos de pesquisa e profissionais atuantes nessa temática, alocados em diferentes departamentos e universidades, mas não temos ainda um programa de graduação ou pós-graduação especificamente voltado para os estudos sobre deficiência. Podemos observar ainda, no contexto brasileiro, a ênfase em cursos sobre educação especial, como é o caso do curso de graduação em educação especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)²⁵ e o recentemente criado curso de mestrado profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC)²⁶.

Ao estabelecer comparações entre estes dois cenários, o brasileiro e o canadense, nossa pretensão não está em colonizar saberes sobre a deficiência, tampouco em defender a incorporação de práticas estrangeiras para os espaços, temporalidades e contextos brasileiros. Entendemos que as duas realidades são possíveis devido a processos de constituição sócio-

²³ Informações disponíveis em: https://www.oise.utoronto.ca/sje/People/1995/Tanya_Titchkosky.html

²⁴ Graduate Program in Critical Disability Studies: <https://cds.gradstudies.yorku.ca/>

²⁵ <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/>

²⁶ <https://www.udesc.br/cead/mestradoprofei>

histórico-culturais diversos, que permitem a emergência de diferentes modos de produção das deficiências. Nossa intenção, com este movimento, está em produzir deslocamentos, estranhamentos e reflexões. Em questionar: como dois contextos diferentes produzem formas diversas de compreender e relacionar-se com a deficiência como categoria social? Como as políticas, investimentos, tecnologias, rotinas e práticas performam diferentes experiências de deficiência? Quais discussões são possíveis nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais?

Para essas e outras perguntas que guiavam a trajetória do doutorado sanduíche, a articulação com a arte parecia apontar um percurso.

Eu estive na galeria *Tangled Art + Disability*²⁷ em uma das primeiras semanas em Toronto. Cheguei na Rua Richmond West número 401²⁸, sem planejar, ao acaso, e resolvi dar uma volta para ver como era. Mas eu estava apreensiva, sem saber muito bem o que esperar e/ou fazer, um pouco cansada de turistar pela cidade e estava calor. Eu entrei em uma sala localizada no andar térreo, circulei pelas obras, da exposição “*Flourishing: somehow we stay attuned*”²⁹ (algo como “Florescendo: de algum modo nós permanecemos atentos(as)”), a primeira de quatro exposições da série “FLOURISHING”. Reparei na televisão ao lado do texto que introduzia a exposição, transmitindo um homem negro fazendo a interpretação em ASL – língua de sinais americana (Figura 1). Mais tarde observei que o intérprete era Peter Owusu-Ansah, um dos artistas expositores dessa série.

²⁷ O site da galeria pode ser consultado em: <http://tangledarts.org/>

²⁸ “401 Richmond Street West é um edifício industrial restaurado, designado pelo patrimônio, que virou centro de artes e cultura no centro de Toronto. Abriga mais de 140 artistas, produtores culturais, inovadores sociais, microempresas, galerias, festivais e lojas.” Informações extraídas do site: <http://www.401richmond.com/>. Tradução minha.

²⁹ Para quem quiser conhecer mais sobre essa exposição, maiores informações podem ser encontradas através do site: <https://tangledarts.org/exhibits/somehow-we-stay-attuned-2/>

Figura 1 – Fotografia de uma das paredes da galeria *Tangled Art + Disability*, com as informações da exposição



Fonte: Arquivo pessoal, 03 de outubro de 2018.

Descrição da imagem: Fotografia de uma parede de cor clara onde aparece o título da exposição, em inglês, centralizado em letras pretas: "Flourishing: somehow we stay attuned". Logo abaixo estão elencados os nomes dos expositores: Sarah Ferguson, Peter Owusu-Ansah, Salima Punjani. Na sequência há um texto no lado esquerdo e uma televisão no lado direito. O texto traz uma introdução sobre a exposição de forma pouco legível na foto. Na tv aparece a imagem de um homem negro da cintura para cima. Ele veste uma camiseta cor de rosa e suas mãos estão sobrepostas na frente do peito. Fim da descrição.

Mas o som propagado pela sala, que eu não sabia identificar muito bem se era proposital ou não, me fez sentir desconfortável. Peguei a brochura e fomos embora. Saí sem refletir com mais calma sobre a exposição e com a sensação de que não tinha entendido muito bem do que se tratava. Só mais tarde analisei que talvez essa sensação me dissesse sobre os estereótipos que incorporamos e nos atravessam, sobre quem são as pessoas que costumam acessar galerias de arte, geralmente atrelando essa predisposição a uma intelectualidade muito específica – assim como também nos acostumamos a fazer com a universidade. Talvez também estivesse associada ao efeito inesperado de deparar-se com uma galeria que foi pensada para ser acessível e inclusiva para diferentes corporalidades e mentalidades. Não havia, portanto, roteiros predefinidos para não tocar nas obras, fazer silêncio, ficar parado e em pé a uma certa distância de cada peça, entre uma série de prescrições que costumam ser comuns aos espaços artísticos. Tempos depois lembrei que a arte faz parte da vida, do nosso cotidiano. A diferença está em

como reconhecemos, valoramos ou diferenciamos essa arte do cotidiano da arte clássica dos museus.

Aproximadamente um mês depois, no dia 3 de outubro, e depois de ter frequentado algumas aulas da disciplina “*Crippling the Arts in Canada*”, ministrada pela professora Eliza Chandler, estava previsto no cronograma da disciplina que iríamos visitar a *Tangled art*, a turma toda. Embora a exposição fosse a mesma que eu tinha visitado brevemente há um mês, agora a sensação era outra. Eu já não era mais a mesma: me sentia mergulhada em uma experiência de imersão etnográfica, mais acostumada com os trajetos pela cidade, com as rotinas na universidade, com a língua inglesa, com as discussões e afetos do campo da arte e da cultura da deficiência que permeavam o meu cotidiano. Na véspera, eu li a brochura – me preparei antecipadamente para algumas situações parece ser uma forma de lidar com a ansiedade, especialmente quando envolve conversação e termos específicos em inglês. Essa e outras situações me levaram a pensar um pouco sobre acesso em uma outra perspectiva. Um modo, talvez, de “*to cripp*” (aleijar) minha identidade, meu lugar de fala e silenciamento; uma maneira de incitar deslocamentos e estranhamentos. Traduzir do inglês para o português e vice-versa, por exemplo, me fez constatar a impossibilidade de expressar em palavras tudo o que experimentei e senti nessa experiência, seja em português ou inglês.

O encontro coletivo com a mesma exposição que eu tinha acessado brevemente há mais ou menos um mês, me fez ressignificar muitos elementos dessa experiência: conhecemos a história de cada artista e do trabalho ali exposto; compartilhamos dúvidas e impressões; trocamos olhares e sorrisos; tocamos³⁰, ouvimos e sentimos a vibração dos diferentes formatos e elementos que compunham as obras expostas pela sala. Observamos a série fotográfica de Sarah Ferguson que articula interações entre as questões trans e da deficiência e “dialoga com as noções de monstruoso para dar forma à diferença invisível” (Brochura de *Flourishing*, 2018, p.8. Tradução minha). Em duas paredes perpendiculares, descobrimos a mesma composição de cores, uma sobre fundo preto e a outra sobre fundo branco, do artista surdo e negro Peter Owusu-Ansah. Esse efeito, sobreposto ainda pelo nosso reflexo na superfície espelhada da tela, me fez extrapolar definições binárias para sugerir complementaridade e comum. Por fim, Salima Punjani traz uma “instalação interativa multissensorial, retratando histórias que pessoas vivendo com esclerose múltipla desejaram compartilhar”. (Brochura de *Flourishing*, 2018, p.12.

³⁰ Um adesivo com uma mão desenhada na cor preta e afixado ao lado das obras indicava quais delas poderiam ser tocadas. Nessa exposição específica, das 3 expositoras, apenas o trabalho de Peter Owusu-Ansah, não era disponível ao toque. No conjunto de Sarah Ferguson havia uma peça (uma espécie de máscara) que podia ser manipulada e todo a obra de Salima Punjani estava acessível ao toque.

Tradução minha). Sua proposta era que pudéssemos nos conectar com essas histórias, construídas em parceria com as mulheres com esclerose múltipla, através de diferentes formatos, vibrações e sensações.

Curiosa, eu perguntei para a professora Eliza se poderia conhecer a proposta de audiodescrição das imagens: recebi um fone de ouvido e um aparelhinho onde poderia acessar a descrição do espaço físico, suas dimensões, as cores das paredes, o tempo daquele áudio, entre outras informações. Na sequência eu podia acompanhar a descrição de cada obra, com liberdade para avançar alguma ou voltar, conforme o meu interesse. Embora não tenha ouvido a audiodescrição toda, achei muito interessante a oportunidade de experimentar outra forma de acesso àquelas obras que tinha acabado de entrar em contato com os outros sentidos. Perguntei também sobre como eram feitas as audiodescrições e fui informada que possuíam descritores treinados na equipe, que trabalhavam juntamente com os artistas para melhor entender o que pretendiam informar com aquela obra. Além disso, estavam equipados com um roteiro impresso com a descrição de cada peça, então qualquer pessoa poderia solicitar esse material e descrever o trabalho a partir daquele protocolo. Ou, ainda, poderia acessar outras informações da exposição por meio do texto descrito. Essa estratégia, complementar às informações recebidas por meio de textos escritos – seja por meio de legendas, subtítulos ou roteiros de falas³¹ – se mostrou um recurso de acessibilidade fundamental para mim, uma não falante nativa da língua inglesa.

Depois de perambular pelo espaço, nos sentamos dispersos, alguns(mas) de nós em cadeiras, outros(as) no chão. Acompanhamos Sean Lee, o atual responsável pela galeria, contar sobre a história da *Tangled Art + Disability* e o que entendo serem as duas principais propostas desse espaço: formar uma comunidade de artistas com deficiência envolvidos com a divulgação das artes e da cultura da deficiência; problematizar e ampliar as diferentes formas de acessar as obras de arte, bem como visibilizar a diversidade corporal e funcional que pode compor o público alvo. Nos sites da galeria *401 Richmond* e no comunicado de imprensa sobre essa exposição da série *Flourishing*, respectivamente, podemos encontrar as seguintes descrições sobre a *Tangled Art + Disability*:

Tangled Art + Disability está corajosamente redefinindo como o mundo experimenta a arte e quem cria arte. Somos uma organização de arte + deficiência sem fins lucrativos dedicada a conectar artistas profissionais e emergentes, a comunidade

³¹ No evento *Crippling the arts*, por exemplo, um grupo de palestrantes distribuiu um texto impresso, em dois formatos de fontes distintos, com a transcrição do que cada uma das expositoras pretendia abordar em sua fala. Além disso, todo o evento contava com o recurso de estenotipia, uma tecnologia que transcreve em formato de texto, o que está sendo proferido em áudio, de forma quase simultânea.

artística e um público diversificado através da paixão criativa e da excelência artística. Nosso mandato é apoiar artistas Surdos, Loucos e aqueles que se identificam com a deficiência, cultivar artes Surdas, Loucas e deficientes no Canadá, e aumentar o acesso às artes para artistas e públicos de todas as habilidades.³²

A Galeria *Tangled Art* é a primeira galeria de artes da deficiência totalmente acessível do Canadá, dedicada ao avanço de programação e práticas curatoriais acessíveis. A Galeria *Tangled Art* orgulha-se de ser livre de barreiras, sem custos e aberta ao público. Todos os eventos incluem Interpretação ASL, cuidado assistido e guias de visão treinados. Animais de serviço são bem-vindos. Pedimos que o público nos ajude a tornar nossos eventos livres de perfumes³³.

Depois dessa atividade, eu dei mais algumas voltas sozinha por outros espaços da galeria. Em um dos corredores do andar térreo, disponível para qualquer passante, uma parede retratava um conjunto de 12 fotos, a maioria delas em preto e branco, enquadrando ao centro pessoas trans. Ao lado da exposição de fotos, uma folha de papel afixada na parede trazia o nome de Nicholas Contrera. Logo abaixo, a descrição sobre um programa de transição de gênero (*BLOOM Transitional Gender Program*) vinculado ao *LOFT Community Services*³⁴ (Serviços Comunitários) – uma organização que trabalha com pessoas “vivendo com complicadas situações que envolvem saúde física e mental, abuso de substâncias, pobreza e falta de moradia” (arquivo pessoal: registro fotográfico do dia 03 de outubro de 2018). Em outra sala, quadros de diferentes tamanhos, formatos e disposições, compunham uma série fotográfica com retratos muitos similares, propositalmente “repetidos”, de pessoas negras vivendo situações cotidianas. A mostra tinha a pretensão de evidenciar o processo contemporâneo de registrar várias fotos sequenciais e selecionar apenas a “melhor versão”, descartando as demais.

Na segunda exibição “*Flourishing: Somewhere We Stay Authentic*” (“Florescendo: um lugar onde permanecemos autênticos(as)”), eu decidi ir sozinha, no dia 5 de dezembro. Eu já tinha visitado a galeria antes, sabia mais ou menos o que me aguardaria em termos de disposição dos espaços. Peguei a brochura logo na entrada e virei para o lado esquerdo. Novo texto introdutório na parede, dessa vez outra pessoa fazia a sinalização em língua americana de sinais. Me detive ali por algum tempo, fazendo a leitura e me alegrando com as possibilidades de um trabalho de compartilhamento e interdependência que aparentemente eu encontraria entre os dois expositores Maanii Oakes e Richard Harlow.

³² <https://401richmond.com/tenant/tangled-arts-gallery/>

³³ Informações extraídas do site: <https://tangledarts.org/wp-content/uploads/2018/08/FLOURISHING-Press-Release.pdf>

³⁴ Maiores informações sobre o programa e sobre a organização podem ser acessadas em: <https://www.loftcs.org/what-we-do/specialized-services/specialized-community-services/>

Virando à direita, o primeiro quadro era uma composição tátil entre o trabalho, técnicas e conhecimentos dos dois: a imagem representava um veado, formado por uma espécie de costura de pele e tatuagem utilizando couro de veado da Maanni e a pintura 3D do Richard. O conjunto das obras da Maanii Oakes, na sequência, evocaram vários pensamentos e sentimentos envolvendo a sua ancestralidade indígena como as intervenções colonialistas e violentas sobre a população indígena e, especialmente sobre os corpos das mulheres; sobre o intervencionismo religioso e moralizante sobre as práticas e rituais indígenas; sobre trauma e sofrimento; mas também sobre práticas realizadas por mulheres para marcar rituais de passagem atrelados ao feminino; e, sobretudo, sobre apropriar-se de identidades e práticas ancestrais como uma forma de ressurgência e resistência.

Diferentemente da outra vez em que estive na galeria, em cada um dos cantos ao fundo da sala, havia cortinas pretas delimitando uma espécie de 2 outras salas menores. Atrás e no centro dessas cortinas, como de costume, fica um espaço reservado para a equipe que trabalha ali e está disponível para prestar informações e ofertar algum auxílio, se necessário. Perguntei se podia tocar nas obras, já que dessa vez não tinha reparado no adesivo com a mão preta indicando que era possível e, depois de receber resposta afirmativa, fui convidada para entrar nesses espaços entre as cortinas. O primeiro espaço era composto por um monitor, uma pequena poltrona em frente, uma almofada grande no chão, algumas peças tatuadas na parede perpendicular à televisão. O vídeo retratava a Maanii explicando e demonstrando o processo de tatuar a pele com agulhas.

Saí dali em direção à outra cortina. Entrei e sorri ao me deparar com a aurora boreal do Richard Harlow. Indescritível! E muito mal representada na foto em que tentei eternizar esse registro. A lâmpada posicionada no canto superior dessa sala parecia neon e estava direcionada para o quadro, seu impacto fazendo as cores brilharem. Coloquei minhas mãos sobre a tela, sentindo e acompanhando o movimento das cores, as linhas de luz contornadas pelas texturas mais espessas que destacavam a escuridão da noite. Dessa vez me sentei confortavelmente nas almofadas no chão e me demorei um pouco ali. Senti que poderia ficar horas.

Do lado de fora das cortinas, nas paredes do lado direito da sala, mais 3 pinturas do Richard. Fui seguindo a inclinação e o movimento das ondas com as mãos na primeira tela. Percebi pequenos pontinhos na lateral inferior direita, toquei: era a assinatura do artista em braille. O quadro seguinte era enorme, me afastei para olhar de longe. Voltei. Toquei as diferentes texturas e ranhuras, nas diferentes camadas. Reparei que as obras estavam ditando os meus movimentos. E por fim, no último quadro, a lua! Se eu pudesse de fato tocar a lua, acho que teria exatamente a mesma textura daquele quadro. E o que foi que ele colocou por cima que

faz parecer um pó ou poeira? Como se ele tivesse ido até a lua pessoalmente para buscar um pouquinho de terra e colocar ali.

Finalizei minhas fotos e saí. Andei por algumas outras galerias e corredores, mas ter passado pela *Tangled Art + Disability* antes me fez ressignificar os modos de experienciar arte. Quero colocar as mãos em todos os quadros, saber quem são as pessoas que criaram cada peça e quais as suas histórias. Quero me perder entre técnicas artísticas que não domino e/ou desconheço, experimentá-las a favor do sentir.

(Trechos recortados e recontados do diário de campo, 2018-2020).

4.1 CADA EXPERIÊNCIA COM A DEFICIÊNCIA E COM A ARTE É ÚNICA E IRREPRODUTÍVEL

Estar na *Ryerson* por seis meses foi, para mim, uma experiência de imersão etnográfica, repleta de estranhamento, encanto, desconforto, inspiração. Eu não era uma recém-chegada ao campo de estudos sobre deficiência, mas eu era uma em relação ao clima e cultura canadenses, com a língua inglesa, até mesmo com a experiência de morar fora do país. Além da experiência de estranhamento e, em muitos momentos, encantamento com aspectos concernentes à acessibilidade, eu tentava entender como arte, ativismo e os estudos sobre deficiência se articulavam e prosperavam no programa de *Disability Studies*.

Como sujeita dessa experiência (Jorge Larrosa BONDÍA, 2002), minha corporalidade esteve suscetível aos acontecimentos, aos afetos e às inscrições dessa vivência singular. São incomensuráveis, portanto, nos espaços e temporalidades circunscritas dessa tese, os efeitos e reverberações que essa experiência tem e ainda poderá desencadear (ou não) na minha trajetória de vida como pesquisadora, psicóloga, feminista, mulher branca, temporariamente sem deficiência, professora e defensora dos direitos humanos e da diversidade. Tentarei trazer, no que concerne a essa pesquisa, possíveis articulações dessa experiência com os operadores teórico-metodológicos da tese, além das contribuições desse acontecimento para recolocar algumas questões.

Quando estava em Toronto me sentia mergulhada em um campo de possibilidades. No decorrer dos primeiros dias circulando pela cidade no final de agosto de 2018, registrava com entusiasmo alguns instrumentos, aparatos e dispositivos de acessibilidade que encontrava por essas andanças iniciais e pareciam colocar a tecnologia assistiva em outro patamar. Um dos recursos mais representativos talvez tenha sido um botão com o símbolo internacional de acesso

para abertura automática das portas de entrada e saída a lugares públicos como as estações de metrô, banheiros, shoppings, mercados, centros comerciais, centros comunitários, entre outros (como pode ser observado na Figura 2). É comum também deparar-se com mais de uma porta de entrada, uma principal e ao menos uma lateral com esse acionador para abertura automática. Muitos estabelecimentos canadenses possuem eclusas com portas duplas, para garantir que a temperatura abaixo de zero durante os meses de inverno não adentre os ambientes durante o fluxo de entrada e saída de pessoas. Por esse motivo, além de serem duplas, as portas costumam ser pesadas, o que faz com que o botão seja recorrentemente acionado por diferentes pessoas e não apenas aquelas com mobilidade reduzida. Era comum observar um fluxo contínuo de pessoas que mantinha a porta com o acionador constantemente aberta nas estações de metrô, por exemplo. A experiência do frio intenso faz pensar em uma necessidade de aparatos para suportar o meio e talvez produza uma sensibilidade à vulnerabilidade de nossos corpos.

Figura 2 – Fotografia de uma porta de vidro com um botão para acionar a sua abertura na lateral esquerda



Fonte: Arquivo pessoal, setembro 2018.

Descrição da imagem: Fotografia de uma porta de vidro que dá acesso a um estabelecimento. A foto foi tirada da rua e enquadra, na lateral esquerda, a aproximadamente um metro do chão, uma caixa com um botão redondo ao centro, contendo o símbolo internacional de acesso na cor azul. A porta de vidro reflete carros estacionados em frente ao estabelecimento. Fim da descrição.

A descoberta de recursos de acessibilidade disponíveis nos mais diversos espaços de acesso público; a frequência com que eu encontrava pessoas com deficiência transitando pela cidade, circulando pelas ruas e utilizando o transporte público; as cadeiras de roda motorizadas e a alta incidência de andadores que, além de garantir maior segurança para a locomoção das pessoas, fazia as vezes de um banco para sentar-se quando não havia outros locais disponíveis. Essa fase de apaixonamento se manteve por muito tempo, sendo sobreposta pelo conhecimento da existência das políticas de austeridade, pela escuta de muitas pessoas com deficiência contando sobre as dificuldades cotidianas que enfrentam – algumas especialmente atreladas ao clima frio e aos desafios e barreiras que as situações climáticas como a presença de neve nas calçadas podem acarretar para as pessoas com mobilidade reduzida –, pelo acompanhamento e mobilizações contrárias às intenções de corte de recursos financeiros destinados às pessoas com deficiência. Eu precisei consultar uma das integrantes do departamento para conferir se os valores referentes aos auxílios recebidos pelas pessoas com deficiência estavam corretos, uma vez que, por mais que fosse necessário contestar as políticas de austeridade e a precarização destas para às vidas das pessoas com deficiência naquele país, me pareciam muito superiores e distantes da realidade brasileira.

Essa experiência de doutorado sanduíche que, reitero, se concretizou devido ao fato de eu ter cursado doutorado em uma universidade pública brasileira, possibilitou um incremento conceitual e de experiência da tese, além de contribuir para reposicionar as análises devido ao contato com uma outra forma de pensar e se relacionar com a deficiência. Se assumimos que deficiências são materializadas em redes, por meio de diversas práticas, instrumentos, instituições, identidades, entre outros mecanismos, podemos afirmar que as diferentes condições sócio-históricas e culturais contribuem para que essa categoria social seja enquadrada diferentemente no sul do Brasil e ao sul da costa leste do Canadá. Isso implica, por sua vez, em agenciamentos múltiplos e diversos no campo das políticas públicas e das estratégias de acessibilidade implementadas por cada um desses países, bem como nas (im)possibilidades de

reconhecimento identitário e pertencimento aos coletivos por parte dos sujeitos legitimados como pessoas com deficiência.

Ao circular pelos espaços da cidade, fazer parte das rotinas do departamento de Estudos sobre Deficiência da Ryerson, participar de eventos com essa temática e visitar a galeria *Tangled Art + Disability*, eu me deparava e me beneficiava constantemente com estratégias de acessibilidade pensadas para ampliar a participação de pessoas com deficiência, surdas, loucas, *queer*, gordas, negras, indígenas e pessoas de cor (*BIPOC - black, Indigenous and people of color*). Diversos recursos e práticas poderiam ser elencados aqui: além do botão para acionar a abertura das portas mencionado agora há pouco, as diversas formas de acessar as estações de metrô (escada, elevador, escada rolante e rampas), os cardápios planejados prevendo possíveis alergias e/ou intolerâncias alimentares, as orientações para evitar o uso de perfumes e/ou outras fragrâncias muito acentuadas, as indicações prévias sobre como chegar em cada local de evento a depender do meio de transporte escolhido, os intérpretes da língua americana de sinais (ASL), o reconhecimento institucionalizado do processo de ocupação, colonização e compartilhamento de terras originalmente indígenas, entre tantas outras.

Além das possibilidades de compartilhamento comum potencializadas por muitas dessas estratégias de acessibilidade, independente de me reconhecer ou ser legal e socialmente reconhecida como uma pessoa com deficiência, outro fator que produziu impacto significativo para borrar as fronteiras do que estava sendo compreendido como deficiência nessa tese – e, de uma forma geral, como se enquadra e legitima a deficiência no Brasil – foram as formas como a interseccionalidade era apresentada e vivenciada nos espaços e temporalidades canadenses.

Até recentemente, muitos dos movimentos de pessoas com deficiência brasileiros não consideravam a interseccionalidade com outros marcadores sociais da diferença, bem como outros movimentos sociais não consideram as experiências com a deficiência em uma perspectiva interseccional com as discussões feministas e antirracistas, por exemplo.

Quando as mulheres com deficiência emergem como sujeitos do feminismo nesses espaços, quase sempre não há a preocupação dos movimentos feministas em interseccionalizar deficiência com gênero, sexualidade e raça/etnia, por exemplo, mas apenas pautar a participação social das mulheres com deficiência com suas demandas específicas, como se as questões da deficiência e suas lutas anticapacitistas fossem separadas das lutas feministas e antirracistas. (Anahi Guedes de MELLO, Gisele De MOZZI, 2019, p. 30)

A ausência da incorporação interseccional da deficiência nos movimentos feministas pode ser constatada nas discussões de autoras como Michelle Fine e Adrienne Asch (1988), Jenny Morris (1992), Beth Ferri e Noel Gregg (1998), Debora Diniz (2003, 2007) e Anahi Mello

e Adriano Nuernberg (2012), Anahi Guedes de Mello e Gisele De Mozzi (2018). Com relação às políticas sociais brasileiras, Debora Diniz, Flávia Squinca e Marcelo Medeiros (2007) afirmam que, apesar da incorporação da transversalidade de gênero e raça em grande parte delas, a referência à articulação com a deficiência ainda é rara. Nos últimos anos, percebemos, entretanto, um maior envolvimento e interlocução entre as mulheres com deficiência e os movimentos feministas, o que pode ser observado tanto pela presença e participação dessas mulheres em coletivos feministas já instituídos, como também pela criação de coletivos de mulheres com deficiência como é o caso do “Movimento Feminista de Mulheres com Deficiência Inclusivass³⁵” e do “coletivo feminista de mulheres com deficiência Helen Keller³⁶”.

³⁵ Maiores informações podem ser acessadas em: <https://inclusivass.blogspot.com/>

³⁶ Maiores informações podem ser acessadas em: <https://pt-br.facebook.com/coletivofeministahelenkeller/>

5 PERCURSOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS NA UFSC

Minha aproximação com o campo de Estudos sobre Deficiência coincide, não por acaso, com meu ingresso em uma universidade pública – a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – onde cursei o mestrado em Psicologia, de 2013 a 2015. Embora tenha feito toda a educação básica em escola pública, cursei a graduação em Psicologia em uma instituição particular de ensino superior, conciliando as horas de aula e estudo com um trabalho assalariado.

O mestrado foi, para mim, uma experiência incrível e transformadora. Além das aproximações teórico-acadêmicas com a temática, pude ressignificar algumas experiências, ampliar as possibilidades de compreensão da deficiência, bem como experimentar, na prática, novos modos de relação com pessoas que vivenciam experiências de deficiência, pautados em princípios como cuidado e interdependência.

Esse processo-encontro com a deficiência na universidade pública – que se estendeu para o doutorado – me possibilitou prestar mais atenção aos meus modos de andar: apressado quando vou de casa até o ponto de ônibus e quando estou sozinha na rua à noite; mais devagar, quando reduzo a velocidade para acompanhar alguém que se desloca em um ritmo diferente do meu ou para manter uma conversa-caminhada compartilhada; acelerado de novo, quando a conversa quer acompanhar o ritmo do pensamento.

Ampliei meus modos de comunicar: proferindo em voz alta as concordâncias e discordâncias, assim como outras respostas que estamos acostumadas a gesticular apenas com a cabeça, manifestar com sorrisos e expressões faciais; indicando quem sou e de onde estou falando, além de colocar em análise o meu lugar de fala; acionando intérpretes para traduzir minha fala oralizada em Libras e para que eu possa compreender essa língua brasileira oficial que não domino; treinando meu ouvido para compreender um idioma diferente, me esforçando para entender diversos sotaques e pronúncias, para transformar o ouvir em escutar, fazer sentido; perguntando, antes de presumir, como as pessoas preferem ser tratadas, com qual pronome elas se identificam e se há algo que eu possa fazer para facilitar e ampliar o seu acesso e participação social.

Passei a procurar rotas alternativas e menos esburacadas, sem tantos desníveis, com opções de elevadores ou rampas, compondo labirintos por vezes mais longos e demorados comparados àqueles que eu costumava percorrer cotidianamente. A localizar um lugar para me sentar e permitir fluir uma conversa horizontal. A emprestar meu braço para servir de apoio e

direcionamento. Minha voz para descrever informações que se encontram disponíveis apenas em textos impressos ou imagens.

Eu aprendi a reconhecer os meus privilégios e a estar disponível para compensar as barreiras que o ambiente coloca às pessoas com deficiência. A desejar os encontros e aprendizagens que a relação com diversas corporalidades e possibilidades de existência me permitem. Percebi que o significado inerente da palavra “relação” impossibilita uma unilateralidade. Que ao mesmo tempo em que eu modificava meus movimentos, percursos e leituras de mundo para comportar a diferença, supostamente para “incluir” o outro, a minha própria corporalidade era acolhida e legitimada. Por vezes era o braço apoiado no meu que me trazia segurança, que indicava um caminho que eu desconhecia. Eram as caronas que antecipavam o trajeto de volta para casa. Era o estar acompanhada e não precisar chegar aos locais sozinha, reconhecer temporalidades para além daquelas cronometradas nos minutos de atraso. Era uma postura de escuta e reconhecimento dos meus esforços em converter meu pensamento atropelado – apressado, desorganizado, excitado, afoito, *overwhelmed* – em uma língua que não é a minha nativa.

Eu poderia continuar listando uma série de implicações desses encontros e experiências com deficiências múltiplas nas universidades pelas quais circulei. Ainda não tenho repertório para nomear muitos desses acontecimentos e talvez nem sejam possíveis de serem representados para além da arte e dos afetos que provocam. Outros talvez só façam sentido em outros tempos.

Ao situar brevemente algumas reverberações desses processos-encontros entre universidades e deficiências na minha trajetória acadêmica, pretendi posicionar alguns aspectos que motivaram a realização da pesquisa de campo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para além da minha proximidade e envolvimento com essa instituição. Consideramos ainda, a relevância e histórico de atuações da UFSC junto a estudantes com deficiência, que podem ser observados mesmo antes da promulgação da lei de reserva de vagas (Lei nº. 13.409/2016) e que serão abordados no decorrer desse texto.

5.1 CUIDADOS ÉTICOS E POLÍTICOS

Antes de apresentar os trajetos de circulação pelos quais essa pesquisa foi se fazendo, discorreremos sobre os cuidados éticos que foram implementados na realização do trabalho de campo. Esta pesquisa foi considerada aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob

o Parecer Consubstanciado número 3.202.572, em 15 de março de 2019. A declaração de autorização institucional para a realização da pesquisa, foi obtida junto à Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE/UFSC) (APÊNDICE C – Declaração de autorização institucional para realização de pesquisa).

Foram adotados termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido: entrevista) e procedimentos éticos concernentes à pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde (2012) e as prerrogativas do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005). Entre as explicitações dispostas no termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se a confidencialidade pelas informações prestadas, o anonimato das participantes da pesquisa, e a garantia ao sigilo e a privacidade durante todas as fases da pesquisa. O documento também informa sobre a voluntariedade da participação, a possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer tempo e/ou ainda omitir informações que já tenham sido prestadas, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo.

Estivemos especialmente atentas a estas medidas para evitar qualquer prejuízo na relação educacional dessas estudantes com a universidade, bem como impactos em possíveis serviços ou recursos que vêm sendo ofertados pela instituição às estudantes com deficiência. Estamos disponíveis para conversar com as participantes da pesquisa sobre essas questões, ou eventuais outras que possam surgir, sempre que se fizer necessário, mesmo após a sua conclusão.

Consideramos que os possíveis riscos no desenvolvimento dessa pesquisa eram mínimos. Porém, contar sobre a sua trajetória educacional, as barreiras para acesso à educação que as pessoas com deficiência costumam enfrentar e possíveis situações de discriminação e preconceito, poderiam suscitar algum desconforto para as participantes da pesquisa. Sendo este o caso, nos colocamos disponíveis a dedicar um tempo da entrevista, ou ainda posterior a este momento, para conversar sobre isso. Também mapeamos alguns serviços que poderiam prestar apoio às estudantes, caso se fizesse necessário: a Coordenadoria de Assistência Estudantil e a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, para apoio institucional para questões educacionais ou ainda o Serviço de Atenção Psicológica da universidade, para atendimento psicológico.

Uma vez que a pesquisa foi realizada com estudantes com deficiência que ingressaram no ensino superior por meio da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência, não houve participação de menores de dezoito anos. Embora a pesquisa envolvesse a participação de pessoas com deficiência, com base na Lei Brasileira de Inclusão e na Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência, entendemos que as pessoas com deficiência têm direito a tratamento igualitário e sem discriminação, bem como devem ter respeitada sua autonomia para tomar decisões e fazer suas próprias escolhas. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146/2015) reconhece ainda que “a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa” (Art. 6º) e define que “A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas” (Art. 84). A fim de respeitar estes preceitos que asseguram a plena capacidade das pessoas com deficiência para decidir quanto a sua participação ou recusa em participar da pesquisa, bem como sua autonomia para decidir como se dará essa participação, dispensamos o acionamento de representantes legais na assinatura do termo de consentimento.

Entretanto, entendemos também que, ainda de acordo com a legislação atual, “É facultado à pessoa com deficiência a adoção de processo de tomada de decisão apoiada.” (BRASIL, 2015, parágrafo 2º). Por tomada de decisão apoiada, a Lei nº. 13.146/2015, capítulo III, Artigo 1.783-A, define:

A tomada de decisão apoiada é o processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos 2 (duas) pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhes os elementos e informações necessários para que possa exercer sua capacidade.

Apesar de terem sido previstas as possibilidades de recorrer ao processo de tomada de decisão apoiada e de acionar alguns setores institucionais que pudessem garantir o suporte necessário às estudantes com deficiência, caso se fizesse necessário, estes recursos não foram solicitados pelas participantes da pesquisa. Entendemos que, embora recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica³⁷ específicos não tenham sido solicitados pelas participantes da pesquisa – todas elas pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida –, as condições necessárias para garantir a acessibilidade e a participação social igualitária devem ser previstas e planejadas antecipadamente. Nos amparamos em preceitos legais que colocam a acessibilidade como “direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Lei nº. 13.146/2015, Artigo 53). Nos subsidiamos também em autoras e autores do campo de estudos sobre deficiência que trabalham a partir de uma perspectiva emancipatória como Bruno

³⁷ Tecnologia assistiva ou ajuda técnica são “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015).

Sena Martins (2009), Bruno Sena Martins, Fernando Fontes, Pedro Hespanha e Aleksandra Berg (2012) e Susan Baglieri, Jan Valle, David Connor e Deborah Gallagher (2011). Essas autoras defendem a necessidade de se manter uma relação estreita entre teoria e politização da deficiência, a fim de realizar um empreendimento ético e não meramente técnico. Ou seja, reivindicam a favor de trabalhos que avaliem as implicações dos conhecimentos e da forma como são produzidos na vida das pessoas que participam dos processos de pesquisa.

Ao antecipar possíveis necessidades e ampliar as possibilidades de participação em diferentes espaços e contextos, entendemos que estamos contribuindo para incluir corporalidades e subjetividades múltiplas, bem como para evitar possíveis constrangimentos imputados individualmente às pessoas que demandam estratégias específicas para que seus direitos civis, sociais, políticos e econômicos sejam garantidos.

Na sequência, ao detalhar os trajetos percorridos no decorrer dessa pesquisa de doutorado, vamos elencar algumas das práticas e estratégias que fomos construindo e compilando coletivamente durante esse processo e que entendemos que podem contribuir para a elaboração de repertórios compartilhados e ampliados em encontros e experiências futuras.

5.2 MATERIALIZANDO PERCURSOS NO CAMPO

Minha (re)aproximação com o campo aconteceu em meados de março de 2019, depois de ter retornado da experiência de doutorado sanduíche na universidade *Ryerson*, em Toronto, no Canadá – os desdobramentos dessa experiência são discutidos no capítulo 4. Muitos centros e locais de circulação da UFSC já eram velhos conhecidos: o Centro de Filosofia e Ciência Humanas (CFH), a biblioteca e o restaurante universitário, o prédio da reitoria e o centro de convenções, a feirinha nas quartas e sextas-feiras, os pontos de ônibus. Sabia como acessar esses espaços sem precisar buscar orientações.

Os trajetos no campo foram percorridos em diferentes espaços institucionais, acompanhando eventos sobre a deficiência e sobre as políticas de ações afirmativas, realizando entrevistas e conversas informais com profissionais que atuam como servidoras da instituição e com pessoas com deficiência que participam do cotidiano da universidade. Alguns desses encontros foram gravados em áudio, outros foram registrados apenas no diário de campo. No diário de campo compilamos informações, contatos, impressões, percursos, afetos, ideias para possíveis análises e implicações da pesquisadora. Esse material constitui o corpus empírico da pesquisa, junto com as transcrições das entrevistas realizadas com as estudantes com deficiência

cotistas. Subsidia as análises realizadas no espaço-tempo dessa tese, embora nem todos esses registros encontram lugar nas páginas desse texto.

Esses encontros e percursos foram sendo guiados pelas indicações e pistas que emergiam nos trajetos pelo campo da pesquisa, mediadas pelas servidoras da instituição e pelas pessoas com deficiência, especialmente pelas integrantes do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED), núcleo no qual eu comecei a participar dos encontros quinzenais, a convite da professora Marivete Gesser. Seguimos também alguns sites institucionais, verificando os registros virtuais de informações sobre os departamentos com os quais nos deparamos no campo. Além disso, ainda recebo por e-mail, quase diariamente, as edições do “Divulga UFSC”, o portal de notícias da universidade, resquícios dos meus vínculos como estudante da pós-graduação, durante o mestrado em Psicologia.

Entre os setores institucionais que compõem o percurso da pesquisa, estão: o Centro de Filosofia e Ciência Humanas (CFH), o Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED), a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), o Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI) da Biblioteca Universitária³⁸, o Centro de Desportos (CDS) e o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ). Apesar de não ter sido acionado na trajetória pelo campo, destacamos ainda o curso de graduação em Letras-Libras (Língua Brasileira de Sinais) da UFSC, pioneiro no país e referência na área. O curso é ofertado nas modalidades presencial e à distância, nos formatos licenciatura e bacharelado. Além de formar professoras e tradutoras/intérpretes de Libras, conta com um número expressivo de estudantes surdas³⁹.

Ao apresentar as informações que foram sendo produzidas no campo, traremos registros das falas de profissionais que atuam nesses diferentes setores como docentes e técnico-administrativos. Entretanto, essas pessoas e seus respectivos departamentos de atuação profissional não serão correlacionados, a fim de evitar sua identificação e garantir o sigilo. Além disso, estamos entendendo que essas narrativas não são apenas opiniões individuais, mas sim construções coletivas, compiladas a partir da minha escuta dessas diversas vozes que representam a instituição.

Ao percorrer esses espaços institucionais, almejávamos atentar para as possíveis repercussões das políticas de ações afirmativas para estudantes com deficiência na UFSC. Pretendíamos conhecer quais os circuitos e protocolos de avaliação da deficiência nos processos

³⁸ O AAI desenvolve adaptação e empréstimo de materiais, assessoramento em acessibilidade informacional e orientação para o uso adequado das fontes de informação e recursos tecnológicos. Maiores informações podem ser acessadas na página institucional, disponível em: <http://portal.bu.ufsc.br/conheca-a-bu/administrativo/estrutura-organizacional/dau/aai-acessibilidade/>

³⁹ Maiores informações podem ser acessadas através do site: <http://libras.ufsc.br/>

seletivos para ingresso de estudantes pela reserva de vagas, quais documentos são solicitados, quais embates entre modos de compreender a deficiência são negociados, o que define quais condições corporais e funcionais serão materializadas como deficiência, quais hierarquias operam no ranqueamento das estudantes a serem contempladas pela política, quem são as pessoas que possuem maior legitimidade na condução e conclusão da avaliação, entre outras questões.

Também estávamos nos questionando sobre como tem sido feita a distribuição e preenchimento das vagas por estudantes com deficiência e de que maneira a deficiência é articulada com os demais marcadores sociais da diferença. Quais os embates colocados em cena por uma política identitária que propõe uma educação inclusiva para todas e todos? Quais as implicações da nova lei para as possíveis políticas e práticas em prol da inclusão de pessoas com deficiência que já vinham sendo implementadas na universidade anteriormente a sua aprovação?

Além de conhecer quais práticas vêm sendo performadas no cotidiano institucional, tínhamos como proposta a realização de entrevistas com estudantes que ingressaram na UFSC por meio da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência (Lei nº. 13.409/2016) e encontravam-se matriculadas em cursos de graduação dessa universidade. De acordo com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), consideram-se pessoas com deficiência aquelas que:

[...] têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Inicialmente, fizemos contato com a CAE para verificar de que forma poderíamos acessar informações e quais delas estavam disponíveis com relação às estudantes com deficiência cotistas. Além do mapeamento realizado pela própria coordenadoria⁴⁰, disponível na página institucional da CAE e apresentado mais adiante, fomos orientadas a elaborar um texto-convite para participação na pesquisa que seria encaminhado pelo próprio setor às estudantes com deficiência ingressantes pelas cotas.

Nesse meio tempo, influenciada pelas práticas de acessibilidade que experimentamos durante o doutorado sanduíche, agendei uma conversa⁴¹ com a Geisa Leticia Kempfer Bock⁴¹,

⁴⁰ Esse mapeamento está disponível em: <http://cae.ufsc.br/dados-sobre-estudantes-com-deficiencia/>

⁴¹ Agradecemos à Geisa pelas contribuições para pensar as estratégias metodológicas da pesquisa. Sua tese, intitulada “O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância”, defendida junto

no começo de abril de 2019. A Geisa é professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Centro de Educação a Distância (CEAD) e coordenadora do Curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva CEAD/UDESC. Ela trabalha com o desenho universal para a aprendizagem e estava concluindo sua tese de doutorado sobre essa temática. Nossa intenção era consultar algumas estratégias para tornar os materiais de divulgação da pesquisa, bem como as entrevistas que seriam conduzidas com as estudantes, mais acessíveis para diferentes pessoas. A partir dessa conversa, além do texto com a divulgação do trabalho, elaboramos um vídeo com legendas e intérprete de Libras, ampliando, portanto, as maneiras de acessar o convite para a participação na pesquisa. Colhemos alguns contatos de profissionais para fazer a interpretação em Libras e a edição do vídeo, gravado de forma caseira pela pesquisadora. Foi também por meio desse compartilhamento de expectativas e experiências, que mapeamos mais alguns recursos e serviços que poderiam se fazer necessários na realização da pesquisa, como *softwares* de comunicação alternativa e guias-intérpretes. Apesar desse repertório, esses recursos e serviços não foram acionados pelas participantes da pesquisa.

Concluída a elaboração do material de divulgação da pesquisa, ele foi encaminhado para o e-mail da coordenadora da CAE, que ficou de repassar o convite para as estudantes com deficiência cotistas. Também foi disparado através do grupo de *WhatsApp* do NED e na página do coletivo “Por uma UFSC inclusiva” no *Facebook*. Nós tentamos contato também com o coletivo, composto por estudantes com e sem deficiência, conforme as informações que seguem, porém, durante o período da pesquisa, o grupo não estava realizando encontros.

Somos um grupo de estudantes com e sem deficiência da UFSC, em busca de uma universidade que realmente inclua todas as pessoas e suas diversas particularidades. Nossa luta é por direitos e inclusão em sua totalidade. Reivindicamos acessibilidade arquitetônica, informacional e atitudinal, mas também visibilidade, consciência e respeito. Defendemos a implementação do desenho universal e queremos combater as distâncias e barreiras causadas por preconceito e falta de conhecimento. (10 de maio de 2017)⁴².

Entretanto, essas estratégias de divulgação da pesquisa não se mostraram efetivas. Não podemos mensurar o real alcance de divulgação das informações que são disparadas por via institucional, tampouco conhecer quais foram os motivos que repercutiram na ausência de retorno quanto a essa forma de acionamento das participantes da pesquisa. A partir de uma

ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC (2019), está disponível no site: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/214398>

⁴² Informações retiradas da página do coletivo no Facebook: <https://pt-br.facebook.com/PorumaUFSCinclusiva>

conversa com a coordenadora da CAE, cogitamos que o elevado número de informações recebidas cotidianamente pela via institucional, bem como a reincidência de convites para participação em pesquisas com a temática da deficiência, são alguns dos fatores que podem ter contribuído para a não adesão das estudantes. Um dos entrevistados da tese corrobora essa hipótese ao comentar que já havia participado de outra pesquisa também analisando a participação de estudantes com deficiência no ensino superior da UFSC.

A estratégia que se mostrou mais eficaz para entrar em contato com as estudantes com deficiência cotistas foi acionar as redes de indicação através das informantes da pesquisa, técnica conhecida como “bola de neve” (Kath BROWNE, 2005; Douglas D. HECKATHORN, 2011). A partir destas redes, acionamos 4 estudantes com deficiência que ingressaram no ensino superior da UFSC através da política de reserva de vagas. Essas estudantes foram indicadas por duas docentes da instituição, vinculadas aos departamentos que fomos perseguindo no trajeto da pesquisa.

Com esses contatos em mãos, encaminhamos uma mensagem explicitando as intenções da pesquisa e verificamos o interesse e a disponibilidade de cada uma para participar de uma entrevista. Ao confirmarem a sua participação, verificamos, com cada uma, a necessidade de providenciar recursos e/ou serviços de acessibilidade como a reserva de salas ou ainda o agendamento com profissionais intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Todas as participantes da pesquisa são pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida e o único aspecto destacado por elas como fator importante para garantir a sua participação foi a dimensão arquitetônica, ou seja, que a entrevista fosse conduzida em uma sala ou espaço acessível. Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências da UFSC, na sala do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED), com exceção de uma que aconteceu ao ar livre, dentro do campus. As entrevistas foram conduzidas entre os meses de maio e setembro de 2019.

As entrevistas semiestruturadas foram instigadas a partir de eixos norteadores (Uwe FLICK, 2004; Maria Cecília de Souza MINAYO, 2009), conforme roteiro elencado nos apêndices (APÊNDICE B - Questões norteadoras para entrevista semiestruturada) e a partir delas objetivou-se conhecer a trajetória educacional das estudantes e acompanhar alguns percursos que as pessoas com deficiência percorrem para ingressar, permanecer e participar dos contextos e espaços acadêmicos, bem como investigar quais são os recursos e serviços de acessibilidade acionados. As entrevistas foram gravadas, mediante o consentimento das participantes e transcritas.

Com as entrevistas, nos interessava conhecer os processos de in/exclusão na universidade vivenciados e relatados por essas estudantes e quais as possíveis repercussões da

política de reserva de vagas na vida acadêmica. Quais serviços, adaptações e recursos de acessibilidade estão disponíveis, quais deles são considerados prioritários, quais os fatores que influenciam as escolhas e recusas quanto a sua aquisição e uso? Quais setores e profissionais atuam na adaptação de materiais, oferta de recurso, disponibilidade de serviços? Quais mecanismos e estratégias não previstos pela política ou pelos serviços de acessibilidade fazem parte do repertório de estudantes com deficiência para garantir a inclusão, a permanência e a participação nos espaços e tempos universitários? Quais são as barreiras e facilitadores nesse processo?

Além da realização das entrevistas, o projeto de doutorado previa a realização de um grupo focal com estudantes com deficiência cotistas. Nossa proposta, com o grupo focal, além de ser uma estratégia para a investigação de diferentes perspectivas com relação aos processos de in/exclusão na universidade, era proporcionar um espaço coletivo para compartilhamento de experiências e estratégias que nos auxiliassem a pensar em formas de potencializar o acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência no ensino superior. Por diferentes motivos, entretanto, o grupo focal não se concretizou.

Observamos, no decorrer do percurso de doutorado, um esgotamento pessoal e institucional que entendemos que possa ter contribuído para que a pesquisa de campo fosse encontrando um ponto de saturação. Em meados de 2019, período em que foi realizada a pesquisa de campo, as universidades públicas brasileiras vinham sofrendo com uma série de ameaças e políticas de austeridade, com acentuados cortes de recursos e desvalorização da produção de conhecimento científico imputadas pelo governo federal. Esse impacto político, social e econômico, trouxe uma série de implicações, não apenas para o ambiente acadêmico, uma vez que se estende para outras esferas da vida cotidiana, especialmente nos contextos da saúde, do trabalho e da educação.

Havia um clima de preocupação constante e dúvidas quanto às possibilidades de manter a universidade funcionando no segundo semestre de 2019. Diante deste cenário, no dia 10 de setembro de 2019, em Assembleia Estudantil, os estudantes de graduação da UFSC decidiram paralisar as atividades e entrar em greve em função dos cortes orçamentários atingindo as

universidades federais⁴³. A paralisação durou 37 dias, encerrando-se em 17 de outubro, após parte do orçamento bloqueado ter sido liberado⁴⁴.

Uma das participantes da pesquisa mencionou, durante a entrevista, que na semana anterior tinha participado de uma das manifestações contrárias às políticas governamentais que aconteceram no centro de Florianópolis. Diante da série de mobilizações acontecendo nesse período, assumimos que essas pautas e reivindicações exigiam, por parte de nós todas, enfrentamentos cotidianos mais urgentes do que a participação em uma pesquisa de doutorado.

5.3 A COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL (CAE)

A Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) é o setor responsável pelo atendimento às estudantes com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As atribuições da coordenadoria são encontradas na página institucional da CAE⁴⁵: “atuando junto aos cursos de graduação e pós-graduação, atende ao princípio da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mediante a equiparação de oportunidades, visando à autonomia pessoal e acesso ao conhecimento.”

A CAE instituída no mês de agosto de 2013, vinculada à Pró-reitoria de Graduação. Atualmente, fica localizada no andar térreo do prédio da Reitoria I, dividindo espaço com as demais coordenadorias que compõe a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD), da qual faz parte desde 2016, modificando, portanto, sua vinculação institucional anteriormente atrelada à Pró-reitoria de Graduação. A CAE não é, entretanto, o primeiro setor a preocupar-se com essas questões no âmbito da UFSC. Anteriormente à sua institucionalização, a UFSC contava com dois outros serviços que foram modificando sua organização institucional até se tornar coordenadoria. São eles: o Comitê de Acessibilidade e o Núcleo de Acessibilidade.

O Comitê de Acessibilidade da UFSC foi criado em 7 de dezembro de 2010, através da Portaria n.º 1537/GR⁴⁶. Tinha como objetivo “proporcionar condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem da Universidade.” Essa portaria designa as

⁴³ As reivindicações que compõem a “Carta de Deflagração da Greve Estudantil da UFSC” podem ser acessadas em: <https://pt-br.facebook.com/notes/dce-lu%C3%ADs-travassos-ufsc/carta-de-deflagra%C3%A7%C3%A3o-da-greve-estudantil-da-ufsc/2377088695745612/>

⁴⁴ Maiores informações podem ser acessadas no portal de Notícias da UFSC, através dos sites: <https://noticias.ufsc.br/2019/09/estudantes-da-ufsc-deflagram-greve-e-outras-categorias-debaterem-situacao-em-assembleias/> e <https://noticias.ufsc.br/2019/10/estudantes-decidem-encerrar-greve-na-ufsc/>.

⁴⁵ Informações extraídas do site: <https://cae.ufsc.br/o-que-e-a-cae/>

⁴⁶ As informações sobre as portarias foram consultadas em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf>

servidoras que constituirão o Comitê e atribui carga horária de 10 horas semanais para o exercício das funções. A equipe era composta pelas seguintes profissionais, com seus respectivos departamentos: Maria Sylvia Cardoso Carneiro (CED) – presidente do Comitê –, Adriano Henrique Nuernberg (CFH), Luciano Fernandes Lazzaris Fernandes (CDS), Corina Martins Espíndola (CED) e Sandra Regina Carrieri de Souza (CED). De acordo com as informantes da pesquisa, nesse momento inicial, o trabalho do Comitê centrava-se no mapeamento das estudantes com deficiência na UFSC, sem muito poder executivo.

Em 31 de outubro de 2012, através da Portaria n.º 1752/2012/GR⁴⁷, o Núcleo de Acessibilidade da UFSC é criado, aderindo ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). O INCLUIR foi instituído em 2005 por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Este programa destinava-se a oferta de recursos orçamentários concedidos pelo Ministério da Educação (MEC), bem como ao incentivo para a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de ensino superior⁴⁸. O Núcleo de Acessibilidade da UFSC tinha, como atribuição, “propor, coordenar e apoiar a execução da política institucional de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade, sob a ótica dos direitos humanos.” A Portaria também determina que o Núcleo estará vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e que suas atividades serão exercidas por um período de 2 anos (até outubro de 2014). A equipe permanece a mesma, com a exceção de Luciano Fernandes Lazzaris Fernandes que é substituído pela Patrícia Muccini Schappo. Quando os recursos orçamentários passam a ser destinados, não mais com base em editais, mas de acordo com o número de estudantes com deficiência matriculados nas universidades, o Núcleo de Acessibilidade vira Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), o que aconteceu em 2013.

A equipe multiprofissional da CAE é composta atualmente por 7 servidoras: uma coordenadora que é pedagoga em educação especial, uma assistente em administração, 2 pedagogas, uma assistente social, uma fonoaudióloga e uma psicóloga⁴⁹. Também é composta por bolsistas que auxiliam os estudantes e as estudantes com deficiência nas práticas e rotinas de estudo.

⁴⁷ As informações sobre as portarias foram consultadas em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf>

⁴⁸ Maiores informações sobre o programa podem ser acessadas no Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>

⁴⁹ Maiores informações podem ser acessadas na página institucional da CAE, disponível em: <http://cae.ufsc.br/>

Entre os seus objetivos, estão o desenvolvimento e a execução de ações de acessibilidade, inclusão e redução de barreiras (programáticas, pedagógicas, de comunicação e atitudinais) para a promoção de condições igualitárias de acesso às estudantes com deficiência, além da mediação na “disponibilização de tecnologia assistiva e comunicação alternativa para os estudantes que necessitem de tais recursos”. Objetiva ser referência e prestar apoio aos diferentes setores da UFSC nas ações de acessibilidade educacional. Também prevê a atuação nos “processos institucionais que envolvam o ingresso das pessoas com deficiência nos vestibulares, concursos públicos e processos seletivos” e a elaboração “com a participação da comunidade universitária, [d]a política institucional de acessibilidade para pessoas com deficiência”⁵⁰.

As informações acionadas no campo nos indicam que as ações da CAE são pensadas a partir de uma perspectiva educacional, comportando questões didáticas e metodológicas, centrada nas estudantes com deficiência. O atendimento e acompanhamento das servidoras docentes e técnico-administrativas com deficiência fica a cargo da Equipe Multiprofissional de Acompanhamento aos Servidores da UFSC com Deficiência (EMAPCD). Já as questões de acessibilidade arquitetônica e demandas por modificações estruturais são encaminhadas ao Departamento de Projetos de Arquitetura e Engenharia (DEPAE).

O público-alvo da CAE é composto majoritariamente por estudantes com deficiência matriculadas nos cursos de graduação e pós-graduação da universidade. A coordenadoria atende aproximadamente trinta estudantes que requerem atuações da CAE, em ações como a oferta de tecnologia assistiva, reuniões de assessoramento, orientações e mediações com as professoras e colegas de turma, acompanhamento das atividades e rotinas acadêmicas com estagiárias. Além disso, desenvolve outras ações que objetivam a remoção de barreiras para a participação e permanência de estudantes com deficiência no contexto universitário, como o assessoramento de diferentes setores da universidade e a formação de servidores docentes e técnico-administrativos, para que possam atuar de forma mais acessível.

Uma das principais ocupações da CAE após a implementação da política de reserva de vagas para estudantes com deficiência parece ser a atuação junto aos processos de validação das autodeclarações das pessoas que recorrem à política para ingressar na universidade. Caso a estudante tenha preenchido mais de um dos quesitos para acessar a política de ações afirmativas (como as declarações étnico-raciais e de renda), ela passa primeiramente pela comissão de avaliação da deficiência, para só então, caso não haja pendências, dar prosseguimento às demais

⁵⁰ Informações consultadas no site: <https://cae.ufsc.br/objetivos/>

comissões. Nas situações em que há indeferimento, as estudantes podem entrar com um recurso dentro de 48 horas, sendo possível também acionar a comissão de graduação ou, em última instância, entrar com um recurso por via judicial.

5.4 O NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA (NED)

O Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED) encontra-se vinculado ao departamento de Psicologia da UFSC e possui, como objetivo principal “Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre o fenômeno da deficiência numa perspectiva interdisciplinar visando produzir conhecimentos que subsidiem as políticas públicas para as pessoas com deficiência”⁵¹. Caracteriza-se como um dos principais núcleos de pesquisas nacionais voltados às discussões do campo de estudos sobre deficiência e constitui-se como uma referência importante para as ciências humanas e sociais e, em especial, para a psicologia. Agrega pesquisadoras e profissionais, especialmente da psicologia, mas também da antropologia e da educação, além de contar com a participação de pessoas com e sem deficiência interessadas nas discussões.

A convite da professora Marivete Gesser, comecei a participar dos encontros de estudo do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED/UFSC). O NED já era velho conhecido: foi vinculada a ele que desenvolvi a pesquisa de mestrado entre 2013 a 2015, sob orientação do professor Adriano Henrique Nuernberg, fundador do núcleo. Nesse intervalo de 4 anos, entretanto, muita coisa aconteceu e o NED agora comporta outras propostas, formatos e pessoas. De certa forma, acompanhei algumas dessas mudanças à distância e em encontros ocasionais, em eventos e através das redes sociais. Entre estes acontecimentos, o professor Adriano se aposentou e afastou-se das atividades na UFSC. A professora Marivete assumiu a coordenação do NED, assim como a orientação de novas integrantes de mestrado e doutorado, vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Psicologia.

Retornar a um lugar do qual já se pertenceu traz uma sensação de estranhamento, registrada no diário de campo desse primeiro encontro do grupo de estudos do NED. Quando participei do NED, entre 2013 e 2015, nossos encontros costumavam seguir o formato de orientação, compartilhada com a colega de mestrado em Psicologia, Karla Garcia Luiz. Nos encontrávamos com o Adriano, por vezes na sua sala, na UFSC, outras vezes em uma sala de estudos do prédio onde a Karla residia quando estava em Florianópolis. Outras pessoas como

⁵¹ Maiores informações sobre o Núcleo de Estudos sobre Deficiência podem ser acessadas em: <http://nedef.paginas.ufsc.br/>

Anahí Guedes de Mello e Denise de Siqueira circulavam pelo e representavam o NED, mas os encontros mais institucionalizados se davam nesses momentos de orientação coletiva.

Com a entrada de novas integrantes interessadas no campo de estudos sobre deficiência, o grupo foi se expandindo, ecoando a necessidade de aprofundar teoricamente e compartilhar algumas discussões, especialmente atreladas aos estudos feministas sobre deficiência e a conceitos como ética feminista do cuidado, interseccionalidade e interdependência.

As participantes que frequentavam o NED durante a pesquisa de campo eram em torno de 15 a 20 pessoas, em sua maioria mulheres cisgêneras, brancas, de classe média/média-alta, psicólogas, pedagogas, advogadas, professoras do colégio de aplicação da UFSC. Eram também, em sua maioria, vinculadas de algum modo à universidade, cursando mestrado, doutorado ou atuando como professoras da instituição. Apesar da rotatividade entre as participantes e do surgimento de novas interessadas, essa configuração, no geral, se mantinha.

6 ENREDAMENTOS ENTRE DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS E A UNIVERSIDADE: HISTÓRIAS E ENCONTROS NO CAMPO-CORPO DA PESQUISA

Setembro de 2017. Sou convidada a participar de uma mesa sobre políticas e experiências educacionais envolvendo pessoas com deficiência no ensino superior, a partir de uma perspectiva inclusiva. Comecei situando a minha fala: entendo que a proposta de trabalho para esse seminário seja composta por duas vias. A primeira delas diz respeito às práticas e estratégias pedagógicas que podem contribuir para facilitar o acesso e garantir a participação das pessoas com deficiência na universidade. – Também não tenho todas as respostas ou estratégias predefinidas, mas, entendendo que precisamos ir além das adaptações arquitetônicas, esse me parecia ser um caminho para posteriores discussões e construções coletivas. – A segunda perspectiva aborda a necessidade de incorporar as discussões dos Estudos sobre Deficiência no currículo de formação da psicologia.

Tinha decidido exemplificar como a primeira perspectiva, das práticas e estratégias para potencializar a acessibilidade, poderia ser implementada. Para tanto, mais do que performar uma “postura” mais acessível, era preciso comunicar em voz alta: vou falar alguns instantes sem o microfone para que as pessoas cegas possam localizar de onde estou falando. Vou evitar cobrir a minha boca enquanto estiver falando – com as mãos, o microfone, garrafas de águas e outros objetos – caso pessoas surdas façam leitura labial para facilitar a comunicação. Quando utilizar imagens nos slides que compõem a apresentação em Power Point, irei descrevê-las.

Concluídas as explicações das participantes e do participante da mesa, é a vez de direcionar olhares, ouvidos e atenção para os comentários da plateia. Uma professora com alguns anos de experiência em docência no ensino superior é uma das primeiras a falar. Ela comenta sobre as “dicas” que eu dei no início da minha apresentação, algo que ela não tinha parado para pensar a respeito até aquele momento. Dentre todas as questões que colocamos, todos os conceitos e teorias, todas as experiências, legislações e convenções, o que parece ter se destacado, para essa professora, foi a minha sugestão de não cobrir a boca ao falar em público. Em um bloquinho, onde eu rabiscava pensamentos e possíveis comentários, anotei em algum momento: “Não encontrei em livro nenhum”.

Ao colocar essa história no papel, lembrei de um livro: “Vai encarar?: a nação (quase) invisível de pessoas com deficiência”. Foi uma das primeiras leituras “oficiais” que fiz ao começar a aproximar-me do campo de Estudos sobre Deficiência. Um livro de “etiquetas” sobre como se relacionar com pessoas com deficiência, escrito por Cláudia Matarazzo, jornalista e escritora. O livro, lançado em 2009, conta com a consultoria de Mara Gabrilli, e com a

participação de outras pessoas com deficiência que foram entrevistadas pela Cláudia. A autora aborda diferentes aspectos como escola inclusiva, mercado de trabalho, “paquera, namoro e primeiras transas”, moda adaptada, entre outros. Mas o que chama a atenção mesmo são as dicas de etiqueta: o que podemos fazer para eliminar barreiras atitudinais e comunicacionais que nos impedem de nos relacionarmos com as pessoas com deficiência.

De lá para cá, já não sei mais diferenciar quais “dicas” do meu repertório eu aprendi lendo esse livro, quais eu poderia ter intuído previamente à imersão nesse campo de estudos e quais emergiram na interação com pessoas com diferentes condições corporais e funcionais ao longo da minha trajetória. Fui criando minhas próprias versões desses modos de relação com a deficiência – e com a diferença de um modo geral, afinal, muitas das “etiquetas” não se aplicam apenas em contextos em que a deficiência está presente.

Ao enunciar a “dica de etiqueta”, um gesto aparentemente fora do extenso conjunto de discussões que precisam ser feitas no campo da educação inclusiva e no campo de estudos sobre deficiência, essa professora me faz lembrar o quanto as discussões acerca de acessibilidade e inclusão precisam considerar e incorporar os modos de relação com a deficiência.

Incluir estudantes com deficiência no ensino superior e garantir a sua participação e permanência tornou-se um direito e um imperativo do Estado (Adriana da Silva THOMA, Graciele Marjana KRAEMER, 2017). Mas como isso será feito? Professoras e funcionárias das instituições de ensino, colegas de sala de aula, estão preparadas para esta aparentemente nova tarefa? Possuímos estrutura, recursos e materiais para prover acessibilidade? Aprendemos “dicas de etiqueta” suficientes para nos relacionarmos com as diferentes condições corporais e funcionais englobadas pela categoria deficiência? Quais modos de ensinar e aprender poderão (ou deverão) ser desestabilizados pelas características e singularidades de estudantes com diferentes deficiências? Quais novos embates a categoria deficiência poderá trazer para o campo das diferenças? Como administrar propostas de atendimento individual e individualizante, dirigidas aos sujeitos com deficiência, com a necessidade de repensar epistemologias e propor alterações estruturais que busquem romper com o capacitismo na universidade?

A aparente impressão de novidade e a urgência imputada a estes questionamentos com a aprovação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior (Lei nº. 13.409/2016) precisa dar espaço ao reconhecimento de que as pessoas com deficiência já se encontram inseridas na universidade anteriormente à promulgação dessa lei, seja como estudantes, professoras ou ainda como funcionárias da instituição. Acostumadas a buscar

estratégias diversas para lidar com as barreiras de ambientes pouco inclusivos às diferenças de um modo em geral, algumas pessoas com deficiência passam despercebidas ao longo da sua permanência na universidade. Algumas não se reconhecem como pessoas com deficiência ou nunca pensaram na sua condição corporal e/ou funcional como deficiência. Outras possuem condições corporais e funcionais que nem sempre são rapidamente identificadas ou visíveis (algumas condições degenerativas, como a esclerose múltipla, por exemplo, ou ainda a surdez). Há ainda que se considerar os tensionamentos implicados no reconhecimento identitário: enquanto algumas pessoas com diferentes condições corporais e funcionais sentem-se contempladas pela deficiência como categoria identitária, outras vão preferir a valorização de uma identidade surda ou identidade autista, por exemplo, buscando distanciar-se radicalmente da noção de deficiência – nesses casos frequentemente compreendida como uma categoria médico-diagnóstica e não identitária.

Essas questões nos levam a problematizar, por um lado, que a visibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior passa pela necessidade dessas estudantes identificarem-se como alguém que possui uma condição corporal e/ou funcional que pode ser reconhecida como deficiência. Por outro lado, as políticas para inclusão no ensino superior operam na produção de sujeitos deficientes ao definir quem são as estudantes que podem ser enquadradas nas ações almejadas por essas políticas. Ou seja, algumas estudantes passam a se reconhecerem como pessoas com deficiência a partir da implementação das políticas de inclusão, bem como através das ações de alguns setores e departamentos que, ao atuarem junto a estudantes com deficiência produzem, ao mesmo tempo, o que pode ser compreendido como deficiência.

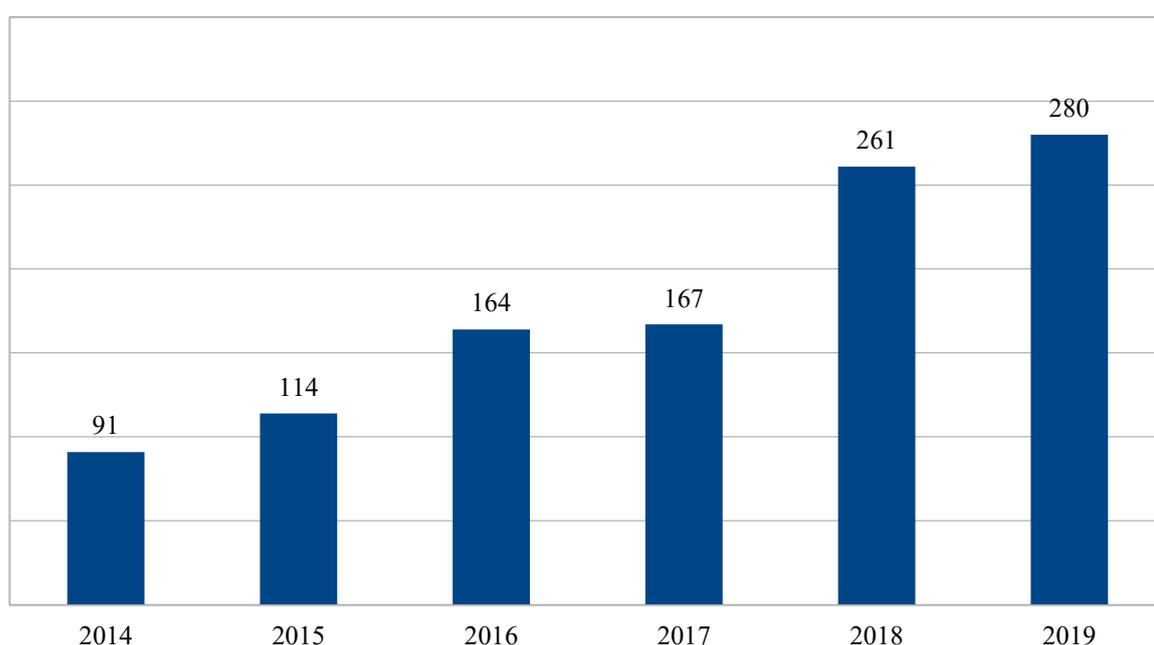
A seguir, apresentamos algumas informações estatísticas com relação ao número de estudantes com deficiência matriculadas na UFSC e nas instituições federais de ensino superior. Na sequência, traremos as histórias e trajetórias educacionais das estudantes com deficiência cotistas que fizeram parte da pesquisa. Ao contar essas histórias, fazemos algumas articulações que nos permitem observar como a deficiência se materializa nas narrativas das participantes sobre a sua história e na interlocução com os espaços, estruturas e temporalidades da universidade.

6.1 AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFSC

De acordo com um mapeamento realizado pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), com base na autodeclaração de estudantes feita através do sistema de controle acadêmico (CAGR/UFSC), até o segundo semestre de 2019 contava com 280

estudantes com deficiência, distribuídas pelos diferentes campus e cursos da UFSC52. A primeira versão deste mapeamento, realizada em 2014, informa 91 estudantes autodeclaradas com deficiência, ou seja, o número de estudantes com deficiência em 2019 é 207,69% maior que o de 2014. Lembrando que a evolução do número de matrículas, observada na Figura 3, diz respeito apenas aquelas estudantes que autodeclararam uma deficiência no sistema de controle acadêmico, de modo que outras informações estatísticas podem ser encontradas em fontes de dados distintas.

Figura 3 - Número de estudantes com deficiência na UFSC



Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da imagem: Gráfico em colunas com o número de estudantes autodeclaradas com deficiência na UFSC, de acordo com o ano de ingresso, conforme segue: 2014 = 91; 2015 = 114; 2016 = 164; 2017 = 167; 2018 = 261; 2019 = 280. Fim da descrição.

Ao analisarmos o número de estudantes com deficiência de 2018 – ano que corresponde à primeira entrada de cotistas após a implementação da política de reserva de vagas (processo seletivo de vestibular em 2017) – com o ano anterior, podemos observar um aumento de 56% no número de matrículas de pessoas que se autodeclararam como estudantes com deficiência. Essas informações estatísticas apontam, portanto, que o aumento no número de estudantes que

52 Esse mapeamento está disponível em: <http://cae.ufsc.br/dados-sobre-estudantes-com-deficiencia/>

autodeclararam uma deficiência após a implementação da política de cotas parece reforçar um movimento que já vinha sendo feito dentro da instituição. Por outro lado, presumimos que a possibilidade de acessar direitos, recursos e serviços aberta pela implementação da Lei nº. 13.409/2016 possa ter contribuído para que as pessoas acionassem a deficiência como marcador identitário.

Entre as condições de deficiência que compõem os dados compilados pela CAE estão: deficiência física; mobilidade reduzida; deficiência visual - baixa visão; deficiência visual – cegueira; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); transtorno do espectro autista; dislexia; deficiência auditiva; surdez; surdocegueira; deficiência intelectual; outras; altas habilidades e superdotação. Em 2019, entre as condições prevalentes, 28,2% são estudantes com deficiência física, 21,1% com deficiência auditiva e 13,6% com deficiência visual - baixa visão.

Uma vez que a política para reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior é implementada nos processos seletivos que preveem a entrada de estudantes a partir de 2017, ainda não há muitas informações acerca das repercussões da política de cotas e do seu impacto no número de pessoas com deficiência para além do que apresentamos logo acima. Anteriormente a essa política, entretanto, o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) traz algumas informações estatísticas acerca das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior.

De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2009, o número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior no país era de 16.911. Em 2016, esse número subiu para 28.725, representando um crescimento de 70% em comparação com um aumento de 28% no total de matrículas. Como consequência, o percentual de pessoas com deficiência no ensino superior aumentou de 0,33% para 0,44%. (Aline DALCIN; Guilherme STEIN, 2018, p. 6. Tradução nossa)

Com base nos dados do Censo da Educação Superior e nas estatísticas compiladas pela CAE, podemos afirmar que, mesmo antes da implementação da lei de cotas para pessoas com deficiência, o percentual de matrículas dessas estudantes já seguia um movimento de crescimento. Entretanto, quando comparado ao número total de matrículas em cursos de graduação das universidades federais, o percentual de estudantes com deficiência não chega a 1%.

Aline Dalcin e Guilherme Stein (2018) apontam três principais fatores que podem ter contribuído para o aumento na porcentagem de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior entre 2009 a 2016: maior implementação do Sistema de Seleção Unificada

(SiSU) como método de admissão; as cotas para pessoas com deficiência, e o aumento no número de cursos que ofertam acessibilidade. Ao analisar o impacto da implementação do SiSU em universidades brasileiras, a autora e o autor observam que os cursos que adotaram o SiSU por, pelo menos quatro anos, tiveram um aumento de 0.58 ponto percentual de entrantes com deficiência em comparação com os cursos que não utilizaram o mesmo sistema centralizado de admissão. Além de um aumento no número de estudantes com deficiência que aplicaram para processos seletivos em universidades que utilizam o SiSU, houve maior entrada de estudantes com deficiência em universidades que utilizam esse sistema unificado.

Cabe pontuar aqui que, todas as participantes da pesquisa, ingressaram na UFSC com a nota da prova do Enem, que foi submetida ao SiSU. Confirmam, portanto, pelo menos 2 dos 3 aspectos apontados por Aline Dalcin e Guilherme Stein (2018) como responsáveis pelo aumento na porcentagem de estudantes com deficiência no ensino superior: a política de cotas para estudantes com deficiência e o SiSU como método de admissão. Com relação à acessibilidade ofertada pelos cursos e pela universidade de uma forma geral, esse aspecto será abordado em articulação com as experiências das estudantes participantes da pesquisa, que exploraremos na sequência.

Além dessas discussões sobre o acesso de estudantes com deficiência no ensino superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17) prevê também a necessidade de implementar ações que promovam a permanência e a participação:

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao pontuar a necessidade de promover acessibilidade e garantir a participação e a permanência em todas as atividades que compõem o contexto universitário, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) evidencia a urgência no planejamento de atividades, a fim de torná-las acessíveis às pessoas com deficiência. Ou seja, mesmo com um percentual ainda reduzido de estudantes com deficiência que possuem acesso ao ensino superior, todas as ações promovidas pela universidade, inclusive aquelas que têm como público-alvo a comunidade externa, devem considerar a participação de pessoas com deficiência e oferecer recursos e serviços para garantir a acessibilidade. Além disso, é importante atentar para uma série de

barreiras de acesso, permanência e participação, nos espaços físicos, nas formas de comunicação, nas atitudes de professoras, técnicas e colegas, entre outras situações, que vêm sendo relatadas pelas pessoas com deficiência que atualmente frequentam a universidade.

Acrescentamos ainda que, com base nos dados quantitativos disponíveis em formato de livre acesso no site da CAE, há um número limitado de informações sobre as estudantes com deficiência na UFSC. As tabelas e textos elaborados pela coordenadoria, trazem informações sobre o número de estudantes de acordo com a condição de deficiência autodeclarada no sistema CAGR, o campus e o curso no qual encontram-se matriculadas. Não estão disponíveis maiores informações sobre outras características como, por exemplo, as condições de gênero, classe social, raça, etnia, faixa etária, entre outras. Tampouco são apresentadas informações específicas sobre o quantitativo de estudantes ingressantes na UFSC por meio da política de reserva de vagas para deficiência, sobre a articulação da cota de deficiência com as demais vagas reservadas para ingresso, conforme previsto pela Lei nº 12.711 (2012) e, ainda, sobre quais programas podem ter sido acionados, como, por exemplo, o SiSU – método de admissão utilizado por todas as participantes dessa pesquisa.

A partir das discussões aqui propostas, entendemos que conhecer mais detalhadamente o público-alvo das políticas de ações afirmativas implementadas na universidade é fundamental por diversos motivos. Entender de que forma a reserva de vagas para deficiência se articula com as demais cotas previstas pela Lei nº 12.711 (2012) – para estudantes de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita – contribui, para avaliar a efetividade e as reverberações da política no contexto universitário, bem como para sugerir possíveis necessidades de reformulação das políticas públicas. Em um plano macropolítico, essas análises poderão ser articuladas com os resultados encontrados em outras instituições federais de ensino superior, trazendo, por exemplo, perspectivas sobre as variações regionais e locais. Podem contribuir, também, para o direcionamento de investimentos e, ainda, para a criação de parcerias institucionais e a consolidação de redes e núcleos de pesquisa entre as universidades, a fim de buscar e propor estratégias conjuntas para ampliar as possibilidades de ingresso, permanência e participação das estudantes com deficiência.

Além de observarmos a importância das questões supracitadas também em uma perspectiva microssocial, no âmbito da UFSC, podemos acrescentar ainda que a análise dessas informações nos permite uma compreensão interseccional das estudantes com deficiência e da própria política. Isso significa que, ao pensar estratégias de acessibilidade, práticas pedagógicas e metodologias de ensino, proposições institucionais, entre outras dimensões do cotidiano

universitário, faz-se necessário analisar de que forma os marcadores sociais da diferença se articulam nas experiências singulares e interseccionais de cada estudante. Marivete Gesser e Adriano Henrique Nuernberg (2017, p. 155) sinalizam, por exemplo, que:

[...] para garantir a inclusão do aluno na universidade, esse poderá precisar de uma moradia adaptada, com acesso fácil à rua, com calçadas adaptadas, transporte acessível; ou seja, que atenda à norma NBR 14022/2009, que regula a acessibilidade no transporte coletivo de passageiros. (Marivete GESSER, Adriano Henrique NUERNBERG, 2017, p. 155)

Podemos observar, portanto que, condições como classe social e local de residência singularizam as experiências de cada estudante com deficiência e podem compor demandas específicas interpostas à universidade. No caso da pesquisa que compõem essa tese, enquanto alguns estudantes com deficiência possuem carro próprio e residem nas proximidades da universidade, como é o caso do Roberto, outras dispõem algumas horas de deslocamento no transporte público ou necessitam acionar individualmente suas redes de apoio para conseguir uma carona, como a Nicole, ou um carro emprestado, como a Tereza Cristina. Essa breve articulação exemplifica de que modo as dimensões interseccionais interferem de maneira importante nas experiências acadêmicas das estudantes e podem sinalizar quais fatores se constituem como barreiras ou facilitadores para o ingresso, a permanência e a participação das estudantes com deficiência cotistas no ensino superior.

Outrossim, acreditamos que essa forma de contemplar as características que compõem o público-alvo das políticas de ações afirmativas a partir de uma perspectiva situada e interseccional, contribui para o entendimento de que “não há metodologias ideais e universais que atendam as demandas dos estudantes”, como destaca Patrícia Muccini (2017, p. 97). Esse entendimento pode contribuir, portanto, para ampliar as possibilidades de resolução de um dos principais desafios no atendimento às estudantes com deficiência na universidade que se dá, justamente, no encontro entre as tecnologias, recursos e serviços de acessibilidade que a instituição entende como necessários e disponibiliza para todas as estudantes de forma universal e muitas vezes descontextualizada, em contrapartida com as necessidades reais e demandas singulares que cada estudante com deficiência vivencia e pode vir a solicitar para garantir a sua participação, permanência e conclusão da formação no ensino superior. Sobretudo, para a garantia de direitos, especialmente no que concerne à educação de forma igualitária em todos os níveis de ensino, evitando assim, que sejam imputados individualmente possíveis constrangimentos às pessoas que demandam estratégias específicas para que seus direitos civis, sociais, políticos e econômicos sejam garantidos.

6.2 NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DAS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COTISTAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesse tópico, traremos alguns elementos para contar sobre a história de cada estudante com deficiência que participou da pesquisa por meio da entrevista. Abordaremos sua trajetória educacional, especialmente pensando as relações estabelecidas a partir do seu ingresso no ensino superior da UFSC. Pontuamos, mais uma vez, que a nossa pretensão não é a de reconstituir uma trajetória linear e cronologicamente fidedigna. Vamos compo com fragmentos e recortes, arrançados em composições que comportam o que as participantes compartilharam no momento da entrevista, as articulações que foram se fazendo possíveis com as análises, a relação com os objetivos da pesquisa e os afetos que atravessaram a pesquisadora e seus encontros com o pesquisarCOM.

Uma vez que a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior da UFSC foi implementada no vestibular de 2017, com entrada em 2018, todas as 4 participantes⁵³ da pesquisa são estudantes de fases iniciais dos seus respectivos cursos de graduação – a que estava a mais tempo cursava, no momento da entrevista, o terceiro semestre (1 ano e meio de curso).

Todas as participantes da pesquisa são pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida. As estudantes foram indicadas por duas docentes da instituição, informantes da pesquisa que encontramos ao percorrer os diferentes setores da UFSC. Os nomes atribuídos a cada uma delas são fictícios e foram escolhidos de forma aleatória pela pesquisadora.

6.2.1 Nicole

Nicole é uma mulher branca, 22 anos de idade, com uma deficiência física congênita, adquirida durante a gestação. Sua condição é visivelmente perceptível no seu modo de andar e interfere na sua mobilidade. Nós nos encontramos em frente ao prédio novo do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, no Bloco E, onde fica a sala do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED) e subimos juntas de elevador até o segundo andar. Ela estava cursando a terceira fase e disse não acionar nenhum recurso de acessibilidade da universidade.

⁵³ Seguindo as proposições utilizadas no decorrer da tese, quando nos referirmos a elas no plural, utilizaremos o gênero feminino, embora tenhamos entrevistado 2 homens.

Toda a trajetória escolar da Nicole foi cursada em escola pública. Ela conta que estudava em uma escola integrativa, na região metropolitana de Florianópolis, que foi inicialmente planejada com a pretensão de atender crianças com deficiência.

N: Só que o que que acontecia? Não tinha muita demanda.

E: Aham.

N: Porque ali não era pra totalmente especial, no sentido de, ah, tem alguma deficiência mental.

E: Aham.

N: Ali era pra crianças com alguma deficiência física ou, ou alguma paralisia ou algo assim, que tinham ainda o intelectual... intacto, vamos dizer assim.

E: Aham. Aham.

N: Então... ela foi feita pensada pra crianças deficientes, mas ela não tinha muita demanda. E aí, como eles resolveram construir uma nova escola, eles utilizaram, é, esse recurso e tudo mais – como ia ser uma escola grande, resolveram abrir pra comunidade.

E: Aham.

N: Então, era algo que foi pensado pra pessoa com deficiência, mas no fim só foi incluído o deficiente ali.

Nicole conta que havia uma quantidade maior de estudantes sem deficiência e que, embora estudasse em uma escola que se dizia integrativa, sentia que muitas das profissionais, assim como a escola de um modo geral, não estavam preparadas para trabalhar com a deficiência, tampouco para atender as especificidades que sua condição ia apresentando. Ela realizou algumas cirurgias relacionadas a sua deficiência que fizeram com que precisasse se ausentar das aulas durante o ensino fundamental, acarretando o que ela chama de atrasos no seu percurso de formação.

Então eu fiz cirurgia nos pés, da escoliose, então tudo isso causou um afastamento e quando eu voltava, muitas vezes eu precisava me retirar novamente porque o ambiente não se adaptava.

[...]

Por exemplo, ah precisava de cadeira de rodas, não tinha no colégio, apesar de ser um colégio que era pra ser inclusivo—seria incluir e não tinha. Então eu tinha que dar um jeito de conseguir e tudo mais, muitas vezes também não conseguia, então a gente deixava. Pensava ‘Não, esse afastamento é por problema de saúde, então, esquece, vamos focar na saúde agora e deixar o resto’. Então eu me atrasei um pouquinho. Eu me sentia muito mal, em relação a isso, querendo ou não a gente sente: ah, poxa, meu colega tá lá na frente ou, já tá entrando na faculdade e eu ainda tô aqui. (Nicole)

Ela também conta que não lhe eram apresentadas alternativas educacionais para os períodos em que estava afastada da escola com atestado médico em decorrência das cirurgias. Sugere, por exemplo, que poderiam ter sido enviadas atividades para que ela realizasse em casa, durante esse período em que não podia se deslocar até a escola.

N: [...] o espaço de tempo que aconteceu esse afastamento da escola, muitas vezes eu não tinha uma base muito boa. Então eu voltava quando já tava com outro conteúdo, tentava estudar o anterior, mas não conseguia dar conta.

E: Aham.

N: Então, teve certos momentos, que durante a minha educação, eu não consegui tá no mesmo nível que os demais. Não porque eu quis, mas, é... por essas coisas que aconteceram, por esse afastamento.

Nicole diz que queria fazer o curso de graduação escolhido, desde os 14 anos de idade, era algo que sempre teve em mente. Mas foi durante o ensino médio que começou a pensar mais concretamente em ingressar na UFSC. “*Então, no ensino médio, eu comecei realmente a estudar, a ter a ideia, a visão que eu queria entrar na UFSC, que eu queria fazer o Enem, que eu queria fazer o vestibular e tentar, né.*” Foi também nesse processo de preparação para cursar o ensino superior que ela soube das cotas, através de professores que percebiam o seu interesse. No último ano do ensino médio ela conciliava as aulas pela manhã com um cursinho semiextensivo à tarde, “*pra também tentar uma forma de fortalecer aquilo que eu já sabia, aquilo que eu já vinha estudando, pra realmente tentar conseguir entrar*”.

Ao prestar o vestibular para a UFSC, Nicole não atingiu a pontuação necessária para concorrer a uma vaga no curso pretendido. Ela avaliou que precisava buscar outras estratégias para realizar seu sonho: encaminhou sua nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e conversou com os seus pais sobre a possibilidade de cursar uma faculdade particular. “*Os meus pais decidiram: ‘Não, a gente vai se esforçar ao máximo e a gente vai tentar pagar uma faculdade particular, já que é o teu sonho. Então a gente não quer tirar isso de você.’*” Poucas semanas após ter ingressado em uma faculdade particular, ela recebeu a notícia de que havia conseguido uma vaga na UFSC, no curso pretendido, através do SiSU.

“*Eu consegui ingressar na universidade graças às cotas, né, que facilitaram muito essa entrada.*” Para Nicole, as cotas operam como uma possibilidade de reparar o tempo e conteúdo perdidos devido aos diversos afastamentos da escola pelos quais precisou se submeter para dar conta das demandas que sua deficiência lhe coloca. As cotas parecem permitir à Nicole, entender que as possibilidades desiguais com as quais se depara em um processo seletivo para ingressar no ensino superior não se devem ao fato dela saber menos que os demais (ou ser menos capaz). O que ela chama de “desnível” na aquisição de conhecimentos pode ser atribuído não às suas competências intelectuais, mas às circunstâncias colocadas pela sua deficiência ao longo da sua trajetória educacional. Mais do que isso, parece ser possível incluir e responsabilizar a escola por não dar conta de acolher suas demandas específicas e proporcionar formas diferenciadas para garantir a continuidade do seu processo de ensino-aprendizagem

durante os períodos de afastamento do espaço escolar. E ainda, por não contemplar um acontecimento da sua trajetória escolar atrelado a uma necessidade de saúde.

Podemos presumir, portanto, que os afastamentos da escola e atrasos vivenciados pela Nicole não são decorrentes exclusivamente das necessidades de saúde implicadas com a sua condição corporal. São, sobretudo, reflexos da incapacidade das instituições escolares de acolherem corporalidades e temporalidades que se distanciam de um ideal de aluno. A partir dos relatos da Nicole, podemos entender que os procedimentos cirúrgicos faziam com que ela se ausentasse da escola por alguns períodos ou então que precisasse fazer uso de uma cadeira de rodas. Entretanto, a escola também se ausenta dos processos de ensino-aprendizagem da Nicole, quando não comporta alternativas outras para dar conta das necessidades específicas que a Nicole traz, sejam elas estratégias para continuar estudando em casa ou uma cadeira de rodas. A partir dessa colocação, observamos que não é a deficiência que coloca obstáculos para o processo de escolarização da Nicole, mas o modo como o capacitismo se materializa nas formas como a escola não acolhe as necessidades específicas da Nicole. Ao mesmo tempo, ao fazer isso, a escola forma e informa que a deficiência é um problema individual, que deve ser “resolvido” pela Nicole e sua família.

Essa constatação é especialmente problemática quando resgatamos as falas da Nicole sobre a escola: *“apesar de ser um colégio que era pra ser inclusivo—seria incluir e não tinha”* e *“era algo que foi pensado pra pessoa com deficiência, mas no fim só foi incluído o deficiente ali”*. Nesse caso, mesmo sendo uma escola que se dizia inclusiva, ou ao menos ter sido pensada levando a deficiência em consideração, ainda assim, ao não modificar estruturas e sistemas de ensino capacitistas, a escola continua incapaz de prever e atender as necessidades específicas das estudantes, nas suas singularidades.

Ressaltamos que essa questão extrapola a dimensão da deficiência. Ou seja, essa mesma perspectiva individualizante e integracionista que responsabiliza exclusivamente o sujeito com deficiência pela sua diversidade corporal e/ou funcional e as especificidades decorrentes dela, é a mesma lógica que isenta as instituições escolares de acolher a diversidade sexual e de gênero, de raça e etnia, de classe social, entre tantas outras. Ao tratar esses acontecimentos como episódios isolados e intervir de modo pontual, provisório e individualizante, a escola isenta-se de combater manifestações estruturais e discriminatórias como o racismo, o machismo, a transfobia, a gordofobia, entre tantas outras formas de opressão. Sobretudo, reivindica que as diferenças sejam amenizadas e que o indivíduo adapte sua corporalidade a um sistema de ensino excludente e capacitista.

6.2.2 Tereza Cristina, a Cris

Tereza Cristina não gosta muito do seu primeiro nome, prefere ser chamada por Cristina ou apenas Cris, como refere a si mesma na entrevista – sendo assim, propusemos para ela, um nome fictício que também tivesse essa possibilidade de abreviação. Ela está finalizando a primeira fase do curso de graduação na UFSC, muito feliz com essa nova experiência e tranquila com as escolhas e aprendizagens que lhe aconteceram nos seus 50 anos de vida. Mãe de duas filhas mulheres – uma delas formada pela UFSC e a outra cursando graduação na mesma instituição – e um rapaz que, nas palavras dela, está bastante indeciso, mas “*com o tempo, ele vai encontrar o caminho dele.*” Por vezes ela anda acompanhada de uma bengala.

[...] às vezes eu tenho que usar a bengala, às vezes... por incrível que pareça, as pessoas, é, as pessoas às vezes relacionam que aí, estou usando a bengala por causa da dor em si. [...] E quando eu vinha, eu tava usando a bengala, mas é porque, principalmente no uso de medicamentos, você fica mais... lerda! Então aquilo – a própria batida da bengala, a própria faz com que você tenha uma, uma noção de direção melhor, né? (Cristina)

Por outras, de uma dor companheira, modulada pelo uso de Codeína e Morfina.

C: A codeína já tem sido uma coisa mais frequente nos últimos anos, porque não tem outra coisa às vezes que equipare. Você não consegue dormir, não consegue... mesmo tomando o, o... o cloridrato de ciclobenzaprina, que é um relaxante muscular poderoso, que me fazia dormir. Então, eu conseguia tomar um, um... um remédio pra dor, um... sei lá, um ibuprofeno de 600 miligramas. Tomava, conseguia dormir. Ele já não faz mais esse, esse feito.

E: Aham.

C: Então, assim, a codeína tem sido, realmente, mais presente na minha vida. Mas, ainda assim, eu tenho a cautela de... de verificar o que ela—eu consigo ainda raciocinar,

E: Aham.

C: sabe, sobre o que ela tá pre—me, me, me proporcionando e o que ela tá me limitando.

E: Aham.

C: Sabe? E escolher o que eu quero.

E: Aham.

C: Então, se eu quero terminar os meus estudos, eu tenho que ter um pouco mais de paciência, um pouco mais de dor, ir por esse caminho. E é isso. É mais ou menos por aí.

Os usos e negociações que ela faz com os medicamentos são interpelados e modificados pela sua relação com a universidade, na medida em que os efeitos colaterais dos remédios interferem na sua capacidade de raciocínio, como ela relata. Nesse jogo, ela mensura os efeitos de sentir dor ou “raciocinar”, equilibrando limitações e ganhos, e dissolvendo uma suposta dualidade entre a corporalidade e o intelecto.

Ela encontrou comigo depois da aula, sem a bengala, na sala do NED, onde eu já a aguardava. Disse, em determinado da conversa, que algumas pessoas não percebem que ela tem uma deficiência: “*Claro, vão perceber se me ver andando. Vai ver que eu tenho uma certa dificuldade a mais, tal. Mas não... não, não, não conecta isso à uma deficiência, né?*”. Mas antes disso, começamos a entrevista com ela me contando por que escolheu o curso:

C: Já era um, um... já era um projeto antigo... É... Eu sempre comentava que, quando eu colocasse meus filhos, encaminhasse meus filhos, eles fossem pra universidade, eu... iria... é, me esforçar e cursar [nome do curso].

[...]

C: E eu fiquei surpresa e muito feliz quando... quando... eu tive a notícia de que havia passado.

E: Aham.

C: Então... começa por aí. É... é... estar na UFSC, pra mim... é... [...] eu diria apaixonante, mas a minha fase da paixão já tá passando, sabe?

E: Aham.

C: Já tá se tornando um amor mesmo, assim, desejo de estar aqui.

Assim como a Nicole, a Cristina também ingressou na UFSC com a nota do Enem que foi submetida para o SiSU. Ela conta que seu processo de preparação para a universidade “*foi um trabalho em conjunto. Um trabalho em família.*” As duas filhas e o filho a ajudaram com a seleção e orientação de materiais para estudo, assim como no preenchimento da documentação que compôs o processo seletivo. Com relação às cotas, ela acessou a política pelos cortes de escola pública, renda e deficiência.

C: Entrei em todas as opções. Porque, na verdade, é assim: as opções estão aí.

E: Aham.

C: Então seria uma besteira não utilizá-las, né?

E: Aham.

C: É... é semelhante quando a minha filha fez o, o... quando ela fez vestibular. Ela, ela fez-me questionou “Mãe, eu ponho... né... por bolsa ou não ponho?” Ela sempre foi uma aluna... muita boa assim de, de... sempre foi uma das primeiras alunas, inclusive se, se formou muito bem na, na UFSC.

E: Aham.

C: É... Eu disse “Coloca! Usa todas as opções que você tiver.”

E: Aham.

C: Né, porque, na verdade, elas estão aí pra você- pra usar. Pra usar. E pra se dedicar após isso.

Quando soube da sua aprovação na UFSC, ela conta:

C: Na hora, eu fiquei feliz, mas, nos dias que se seguiram, eu fiquei com medo. Assim, me bateu o receio, sabe?

E: Aham.

C: Digo “Nossa! Primeiro, eu já não sou uma menina. Eu tenho 50 anos. Segundo, eu não ando rápido. É impossível pegar ônibus – dois ônibus pra ir pra UFSC, então é muito mais difícil.

E: Aham.

C: Eu vivo a base de medicamentos. Como é que eu vou dar conta de estudar? Né? É, um outro, outro detalhe: como a... a universidade vai me receber? Como as pessoas vão me receber?

E: Aham.

C: E, pra minha surpresa, assim, eu fui **muito** bem recebida! Eu tenho uma turma... é... de, de colegas de sala que não existe em lugar nenhum! Eles são únicos, eles são especiais, eles são maravilhosos! Me dou muito bem com eles! Me sinto parte do grupo.

Na surpresa da Cris ao ter sido muito bem recebida, observamos que suas preocupações se sustentam na articulação entre as dimensões geracional, da deficiência e de classe social. Além da preocupação genuína com o “*como eu vou dar conta*”, que se materializa no encontro entre a idade e as condições corporais, somadas aos usos de medicamentos e as formas de deslocamento até a universidade, é evidente, em sua fala a indagação “*como a... a universidade vai me receber?*”. Poderíamos acrescentar: como a universidade vai recebê-la do jeito que ela é, nessa articulação de marcadores sociais da diferença e na performatividade de modos de vida singulares que delimitam a subjetividade de todas nós? A universidade está preparada para receber uma Cris única, com 50 anos, que faz uso de medicamentos, tem “*uma certa dificuldade a mais*” para andar, mora distante da universidade e por vezes está acompanhada de uma dor e/ou uma bengala? Uma Cris que, durante às aulas, “*Às vezes até acontece de eu tá com muita dor e eu levantar ou eu me encostar na parede ou eu sair, mas... tudo isso é, é muito tranquilo assim, não tem nenhum...*”. Uma Cris que não faz questão de ser a aluna ideal, a melhor da turma, tampouco objetiva tirar nota 10 na prova, porque entende que uma nota em uma prova não define uma pessoa, pois capturam apenas um instante fragmentado do processo de ensino-aprendizagem.

C: [...] é como eu te disse: eu conheço as minhas limitações, as minhas dificuldades.

E: Aham.

C: Então, assim, quando eu vou pra uma prova, eu não vou com a expectativa: “Ah! Eu vou tirar 10 nessa prova!” Não, eu vou na minha expectativa: “Eu vou dar o meu melhor.”

E: Aham.

C: “Se eu conseguir tirar 6 e 7, eu vou tá muito feliz.” Ah! Surpreendentemente, teve matéria que eu tirei até 9! **[riso]**

E: Olha!

C: Então... é... é lucro, né? Mas é, assim, é, é – eu acho que, em parte, é isso. Mesmo porque eu acho também que a prova em si, no momento, ela não... ela não... ela não pode determinar se você é totalmente inteligente ou não. Naquele momento você tava apto pra fazer aquela prova ou não: isso é o que ela vai te dizer.

Essas possibilidades de “fracassar” no ambiente acadêmico, representadas pelo não ser a melhor da turma, não tirar a nota máxima, mas também não permanecer constantemente

sentada e em silêncio durante as aulas, para nós, desestabilizam as suposições de um pretense estudante ideal subentendido no currículo oculto. Nos levam a refletir que há outros modos possíveis de ser e estar na universidade, que precisam ser previstos e contemplados.

As ações da Cris de levantar-se, encostar-se na parede ou sair da sala um pouco durante as aulas, nos remetem e se articulam com a perspectiva das “*Relaxed Performances*” com as quais nos deparamos durante o estágio de doutorado sanduíche no Canadá. Essas “performances descontraídas” costumam ser sessões teatrais planejadas para acolher as diferenças. O site “*Canadian Stage*” define:

Performances descontraídas são projetadas para receber os membros do público que se beneficiarão de uma experiência sensorial mais relaxada e ambiente casual, incluindo (mas não se limitando a) clientes com uma condição do espectro autista, um distúrbio de processamento sensorial ou uma deficiência de aprendizagem [no Brasil, traduzimos como deficiência intelectual]. Há uma abordagem mais descontraída de ruído e movimento dentro do espaço do teatro; algumas pequenas mudanças de produção podem ser feitas para reduzir a intensidade da luz, som e outros efeitos surpreendentes.

Esses shows são para qualquer pessoa. Muitas outras pessoas podem optar por assistir a uma performance descontraída, seja como requisito de acesso ou por gostarem do ambiente inclusivo.⁵⁴ (Tradução nossa)

Andrea LaMarre, Carla Rice e Kayla Besse (2019), em uma conferência proferida no evento “*Crippling the Arts*”, assinalam que ao invés de esperar que as pessoas permaneçam sentadas e escutem silenciosamente, as performances descontraídas convidam as pessoas a se movimentarem, conversarem, saírem e retornarem ao espaço etc. Através de uma série de práticas como reduzir a intensidade da luz e efeitos sonoros, reduzir o valor cobrado para o ingresso, disponibilizar informações sobre o espaço e a performance em formato acessível, entre tantas outras, as performances descontraídas auxiliam a criar um espaço que convida “para que as pessoas sejam elas mesmas, incluindo seu movimento e suas vocalizações, no espaço teatral.” (Andrea LAMARRE; Carla RICE; Kayla BESSE, 2019, p. 3)

Dessa articulação com as performances descontraídas entendemos que, ao planejar espaços que comportem diferentes modos de ocupá-los, criam-se possibilidades para que diferentes pessoas possam ficar um pouco em pé, encostadas na parede, ou saiam da sala e retornem mais tarde. O “problema” não está, portanto, na deficiência da Cris que pode contribuir para que ela precise movimentar-se, mas na estrutura capacitista da universidade que restringe os movimentos. É o processo de questionar e antecipar a diversidade de corporalidades

⁵⁴ Informações extraídas do site:

<https://canadianstage.com/Online/default.asp?BOparam::WScontent::loadArticle::permalink=relaxed>

que podem desejar acessar o teatro e a universidade, que faz com que se ampliem as possibilidades para diferentes pessoas participarem desses espaços e temporalidades. Ao serem implementadas nas universidades federais, as ações afirmativas parecem fazer o mesmo movimento, mas em sentido contrário: ampliam-se as formas de acesso para diferentes corporalidades que até então não ocupavam a universidade e ela é convocada a se questionar sobre as formas como contribui para ampliar ou restringir seu acesso.

Na história da Cris, entendemos que há ainda dois aspectos que parecem estar contribuindo de forma importante para o seu contentamento em estar na universidade: um certo empoderamento feminino representado pelas conquistas das mulheres da sua família e o acolhimento das suas colegas de turma. Sobre o primeiro ponto, nas palavras dela:

C: Minha filha disse pra mim “Mãe, nós somos mulheres que estamos vencendo” – como é que ela disse? “Nós somos mulher que estamos... quebrando paradigmas.”

E: [riso]

C: Ela falou. Aí, e, e, por causa de uma série de coisas, né?

E: Aham.

C: Ela, porque tem 24 anos e está numa posição de chefia numa organização. Eu, porque tenho 50, ingressei na universidade.

[...]

C: Então, esse–é muito interessante se, se sente assim saber que teus filhos estão olhando pra você e estão dizendo “Nossa, que legal!”.

E: Aham.

C: Faz com que você tenha um, um... tenha um ânimo de “não, eu vou prosseguir, eu vou me esforçar, é por aqui mesmo, tá certo”, né?

Já com relação ao acolhimento, a rotina de cuidados que ela descreve na relação com as colegas de turma parece responder às suas dúvidas iniciais sobre como seria recebida.

C: Mas, assim, de uma forma geral, eles me recebem muito bem, assim, sabe? Eles me encontram, eles me abraçam, onde eles vão... eles me convidam pra ir pra balada com eles. É claro que eu não vou, né? [riso]

E: [riso]

C: Ai, ai. Mas, assim, é muito gostoso.

E: Aham.

C: É muito, muito bom.

Entendemos que esses dois fatores combinados possam ser importantes para garantir a sua permanência nos espaços e temporalidades acadêmicas, bem como para inspirá-la em continuar nesse caminho, ao ter as suas escolhas reconhecidas e apoiadas.

6.2.3 Diego

Diego é um rapaz branco e alto. Ele faz uso de uma prótese na altura do joelho direito. Sentada próximo ao local onde combinamos de nos encontrar para a entrevista, observo ele sair do carro e se deslocar na minha direção. Nos cumprimentamos e caminhamos poucos metros, até um local mais reservado para conversar, ao ar livre. Antes de começar a chover, aos 9 minutos e 40 segundos da entrevista, Diego estava me contando como chegou na UFSC. Pausamos o gravador de voz, subimos 2 ou 3 degraus e nos sentamos em um local coberto.

Ele ingressou na graduação pelas cotas para estudantes com deficiência, encaminhando sua nota do Enem para o SiSU – assim como a Nicole e a Cristina – em 2019. Mas antes disso, já participava de atividades de extensão da universidade, desde 2016. Ficou sabendo do projeto de extensão que participa por meio da AFLODEF (Associação Florianopolitana de Deficientes Físicos). Eu queria saber se a sua circulação pelos espaços da universidade influenciou de alguma forma a sua escolha em trilhar o percurso do ensino superior.

E: Tu acha que o fato de tu já tá aqui dentro da universidade de certa forma te influenciou pra, pra fazer o vestibular, assim? Ou já era algo era algo que tu pensava antes?

D: Não, já, já pensava antes. Já fiz antes de... de sofrer o acidente, eu já fiz vestibular aqui, né.

E: Aham.

D: Só não tinha passado. Ahn... mas sempre tive essa ideia de fazer. Porque é público, né.

Diego comentou que, além de já ter prestado o vestibular antes de se tornar uma pessoa com deficiência, também já tinha participado do processo seletivo inscrevendo-se nas vagas reservadas para estudantes com deficiência em 2017, na primeira edição em que as cotas para essa público-alvo foram implementadas.

D: Na verdade, eu... sempre acompanhei o... o período de inscrição pra, pra vestibular, né.

E: Aham.

D: Aí, quando eu vi que tinha cotas pra pessoa com deficiência, fui ver. Li o edital pra ver em qual que eu me enquadraria.

E: Sim.

D: Aí, eu me inscrevi pela vaga... específica, né.

E: Aham.

D: E, do Enem, também. Aí abriu vaga lá, né, na inscrição. Na, no SiSU, né. Eu olhei... aí procurei a cota específica também.

A trajetória do Diego é marcada também pela realização de provas para concurso público, algo que parece contribuir para que ele conheça os caminhos e sistemas para acionar

os editais, inscrições e demais documentos que compõem os processos seletivos dessa natureza. Ele inclusive parece assumir que a leitura dos editais seja de comum acesso, ao menos para quem deseja prestar o vestibular. Em determinado momento da entrevista, comentou que há vagas para pessoas com deficiência sobrando. Eu questionei por que ele achava que essas vagas não estão sendo preenchidas, se poderia ser por falta de divulgação, e ele afirmou que embora não tenha visto publicidade atrelada, informando que há vagas disponíveis para estudantes com deficiência, acredita que há divulgação suficiente.

D: Mas, no edital – a pessoa que entra no site e lê o edital, encontra.

E: Aham.

D: E, geralmente, quem vai fazer o vestibular, lê o edital, né. Ou não?

Embora para o Diego, fazer a leitura dos editais que compõem os processos seletivos seja um protocolo que as pessoas que pretendem concorrer a uma vaga devam acessar, podemos problematizar que a complexidade dos termos técnicos que compõem esses documentos, bem como conhecer os locais onde consultá-los na íntegra podem não ser itinerários de comum acesso para a população. Talvez pudéssemos acrescentar então, que “divulgação suficiente” quanto às possibilidades de concorrer a uma vaga na universidade por meio da política de cotas para as pessoas com deficiência não garante que as informações cheguem de fato até as pessoas interessadas. E ainda, mesmo quando essas informações chegam até elas, a forma como são apresentadas em editais técnicos e extensos, pode dificultar a sua leitura e entendimento.

Diego contou que não foi contemplado na primeira opção de curso escolhida: havia apenas uma vaga reservada para pessoas com deficiência nesse curso, “*Só que a minha nota deu um pouquinho abaixo do índice pedido pela UFSC, né, então não liberou pra eu fazer o [nome do curso da primeira opção]*”. Acabou ingressando em outro curso com a intenção de se qualificar na área que já atua profissionalmente. Ele explica, entretanto, que não queria cursá-lo, pois, “*Mas eu já tava com intuito de trocar de área, de profissão.*” Sabendo da possibilidade de solicitar a troca de curso, Diego deu início à graduação e fez uma solicitação por e-mail, já que a vaga reservada para pessoas com deficiência no curso pretendido não havia sido preenchida.

D: Aí... não, não deixaram. Aí disseram que tinha que esperar um semestre pra depois pedir a transferência se surgisse vaga.

E: Tá.

D: Sendo que a vaga tinha.

E: Aham.

D: Ou seja, poderia ter facilitado, né, fazer a troca. Mas tudo bem.

Antes de completar o primeiro semestre, Diego desistiu do curso e talvez também de cursar graduação na UFSC. Sua desistência parece ter se dado devido a um somatório de acontecimentos que ele relatou na entrevista: não ingressou no curso que pretendia fazer e seu pedido de troca de curso, antes dos prazos protocolares, não foi aceito. Além disso, ele relata:

D: Aí... como a minha prótese não tá muito adequada, anda machucando bastante, né. E, pra vir todo dia pro curso, tava—cheguei a fazer bolha na, no coto.

E: Nossa.

D: Tive um período ali que eu tive que andar só de muleta.

E: Aham.

D: Aí, peguei, como não era o curso que eu queria fazer, aí eu peguei, desisti.

Outro ponto que parece ter contribuído para que o Diego optasse por interromper a graduação nesse momento foi o fato dele ter voltado a trabalhar no mês de maio, no mesmo ano em que ingressou na UFSC.

D: Eu tinha voltado a trabalhar ano passado, mas eu precisava fazer mais uma cirurgia na perna.

E: Aham.

D: Aí, eu até comentei lá no INSS. “Ó, não vou aguentar!” Aí, mesmo assim, me deram alta e eu voltei a trabalhar.

E: Sim.

D: Trabalhei um mês e meio, mais ou menos, nem dois meses. Eu pedi o benefício novamente.

E: Aham.

D: Concederam. Aí, eu fiquei... em benefício até agora. Mês de maio, né. Em maio, fui chamado no concurso [...]. Mas, como eu passei no concurso, me chamaram agora, então, pra mim, é mais vantagem fazer... agora. E eu tinha o objetivo de trocar de área também, né.

A desistência do Diego parece ter acontecido devido a um somatório de fatores: não ter ingressado no curso que pretendia cursar; não poder fazer a troca de curso nesse momento; ter sido aprovado em um concurso público para o qual foi chamado no mesmo período em que ingressou na graduação. Outro aspecto importante que pode ter contribuído para a sua desistência foram as consequências de tentar adaptar o seu corpo a uma universidade que não acolhe tampouco prevê a diversidade corporal. Como ele destaca em sua fala, o que provocou bolhas na perna amputada foi a inadequação da prótese e o fato dele precisar se deslocar até a universidade todos os dias. Em outro momento da entrevista, ele comentou também sobre a estrutura da sala de aula e os tempos estipulados para se permanecer sentado, dimensões que, ao não comportarem a singularidade do seu corpo, parecem ter contribuído para que o Diego passasse a sentir dor, não apenas no coto, mas também na lombar, como ele relata:

E: Daí tu tava falando que, na sala de aula, era desconfortável a questão da mesa assim, né... daí tu batia...

D: Isso, a mesa. Que ela não... é... é meio baixinha assim, encostava a prótese, né,

E: Aham.

D: se deixasse a perna... dobrada os noventa graus, que tem que ser, né,

E: Sim.

D: o certo. Aí... ela não—eu não conseguia deixar, porque ela ficava encostando.

E: Sim.

D: Aí deixava sempre ela esticada um pouquinho. O problema de deixar ela muito tempo esticada, reto, ahn... o quadril fica desproporcional, né.

E: Sim.

D: Aí começa a doer a...

E: Aí começa a sentir dor em outro lugar.

D: lombar.

Queremos frisar que, o que provoca as dores no corpo do Diego, é o tempo que ele precisa permanecer sentado, em uma mesa baixa e não adequada, ambos estipulados pela estrutura da universidade. Somados, o tempo em uma única posição e a mesa inadequada, fazem com que a perna do Diego, ao invés de ficar ergonomicamente dobrada em noventa graus, precisa modificar sua angulação para encaixar-se nesse espaço-tempo. Ao fazer isso, o tempo sentado e a mesa inadequada, deslocam o quadril do Diego que passa a provocar dor na lombar, como uma forma de avisar que o tempo e a mesa estão inadequados e inacessíveis.

Quando questionei se ele tinha a intenção de voltar, a resposta foi de que pretendia fazer o vestibular novamente, dessa vez para o curso almejado, em outra universidade pública, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Contou que já tinha feito o vestibular nessa instituição em 2017, mas não foi chamado por muito pouco. Quando concorreu a uma vaga na UDESC, entretanto, candidatou-se apenas às cotas para quem cursou o ensino médio na escola pública. Disse que nessa instituição “*Não tem cota pra pessoa com deficiência.*”, apenas para ensino médio público, com recortes de acordo com a renda, de até um salário-mínimo e meio ou superior a esse valor. Explicou que na UFSC há várias classificações: “*pra quem ganha até um salário e meio; pra quem, quem ganha mais de um salário e meio; pra deficiente que ganha até um salário e meio; pra deficiente que ganha mais de um salário e meio. [...] Apesar de ter poucas vagas também, né?*”.

6.2.4 Roberto

Roberto é um homem branco, cadeirante, faria 60 anos um mês depois da nossa conversa. Chegou para a entrevista na sala do NED, onde eu estava esperando com a porta aberta. A UFSC já era sua velha conhecida.

- R:** Eu, na verdade, assim, eu cheguei aqui na USFC no tempo que eu andava ainda, né?
- E:** Aham.
- R:** Isso foi em 1996.
- E:** Aham.
- R:** E... eu vim morar em Florianópolis e nós viemos morar aqui pertinho. Então, eu caminhava por aqui, sabe? É... Em fevereiro de 97, eu sofri um acidente. E aí, depois eu continuei frequentando aqui, né?
- E:** Aham.
- R:** E vim com a minha filha aqui passear.
- E:** Aham.
- R:** Minha esposa na época fazia... estudava pra cursinho. E aí, eu às vezes pegava a minha filha, botava dentro do carro bicicleta,
- E:** Aham.
- R:** e nós vínhamos aqui em frente à Reitoria, andar de bicicleta. É. Ela de bicicleta, eu de cadeira.
- E:** Sim. Tem um espaço legal—
- R:** Então faz tempo. Já faz... vinte... vinte e dois anos que a gente frequenta aqui.
- E:** Aham.
- R:** Até mais...

Além de passear com a filha pelo campus, ele se envolveu em projetos de extensão na universidade, o que faz com que a sua circulação pelos espaços da UFSC seja constante. Eu quis saber então, se com todo esse tempo de experiência circulando pelos espaços da universidade e tendo experimentado essas trajetórias antes e depois de ter se tornado uma pessoa com deficiência, ele observava mudanças com relação à acessibilidade. Roberto aponta que percebe uma ampliação nas formas de acesso e circulação pela universidade que se intensificaram nos últimos quinze anos, como relata no trecho a seguir:

- R:** Mas assim, ó: o que eu posso dizer pra UFSC pra – o que eu conheci há um tempo,
- E:** Aham.
- R:** há um bom tempo, né.
- E:** Sim.
- R:** Ela melhorou muito a acessibilidade aqui, sabe? Não existia nenhuma vaga reservada pra, pra deficiente físico, sabe, uma vez. É que esse, essa política é meio recente, sabe? É... nossa, acho que há uns 30 anos atrás, era muito difícil.
- E:** Aham.
- R:** E de uns... mudou muito de uns 15 anos pra cá assim. Começou a mudar bastante, sabe.
- E:** Aham.
- R:** Né, com vagas, com acess—com acesso, com rebaixamento de guias, né,
- E:** Aham.
- R:** onde os cadeirantes podem... podem circular com uma facilidade maior. Rampa, né. Uma vez era escada, escada, escada.
- E:** Sim.
- R:** Degrau era... pra tudo que é lado, degrau. Essa cultura tá mudando um pouco, né.
- E:** Tu observa algumas mudanças dessas nos últimos 2 anos ou já é mais—já vem mais progressivo de—?
- R:** Já vem. Já vem. Já vem. É, eu acho que começou mesmo de... olha, começo mesmo uns 15 anos pra cá já.
- E:** Aham.
- R:** Começou antes, né,
- E:** Sim.

R: mas que se intensificou, né. Hoje, já é uma exigência, né? Uma vez era apenas – pareceria que era um favor

E: Aham.

R: que se fazia, né.

E: Sim.

R: Hoje, existem leis que obrigam... é... por exemplo, os prédios, né, têm que ter rampa. Os prédios novos. As portas precisam ser um pouquinho mais largas. Não sei se eles obedecem isso tudo mesmo, né, mas... mas é... a coisa mudou muito. Nossa. Se eu tivesse me acidentado há, há 30 anos, teria sofrido muito. **[riso]**

E: **[riso]**

Em 2017, ele prestou o Enem e submeteu a sua nota para o SiSU, assim como as demais entrevistadas, e ingressou em um curso de graduação. Similar à história da Cristina, a filha do Roberto, que na época do processo seletivo para o vestibular estava fazendo cursinho, também participou no movimento de informar o pai sobre a vaga para pessoas com deficiência pelas cotas:

R: E aí ela me falou, né, que havia uma vaga... e ela me incentivou. Ela queria muito que eu fizesse, sabe [...]. Pra me ocupar, etc. e tal. Mas, ahn, daí, daí fiquei sabendo através dela. Ela me falou. Aí... acabei fazen—prestando o Enem. Eu, eu prestei o Enem mais pra, porque a minha filha prestava o Enem, sabe?

E: Aham.

R: Quero ver como é que é esse Enem aí, né. Daí eu fiz meio de, de—na brincadeira, assim, sabe?

E: Aham.

R: E acabei conseguindo a vaga, né. Fiquei pro... consegui uma das vagas.

[...]

R: Aí, no segundo semestre de 2018, eu comecei. Aí eu acabei parando, sabe? Tava num momento um pouco complicado, aí, da, da minha vida, aí... juntou com... os problemas da deficiência, né, aí eu acabei parando.

Assim como o Diego, Roberto também relatou uma série de acontecimentos que foram compondo o seu cotidiano por volta do mesmo período em que ele ingressou no ensino superior. Entendemos que algumas dessas experiências, que ele relatou em entrevista, são de caráter pessoal e não nos dizem muito sobre a sua relação com a universidade, tampouco com a deficiência. Portanto, iremos preservá-las. O que cabe enfatizar aqui é que todas essas circunstâncias somadas, corroboram para as suas dúvidas quanto a dar continuidade à graduação ou pensar em outros projetos para si. Na sequência, vamos apresentar alguns elementos que nos ajudam a compreender melhor em que circunstâncias o Roberto passa a questionar se o projeto de cursar uma graduação faz sentido para si mesmo e para a sua trajetória, e em que medida “os problemas da deficiência” passam a ser uma questão nesse processo.

Em diversos momentos da nossa conversa, Roberto conta sobre o incentivo da filha, da ex-esposa e de uma professora da UFSC para que ele cursasse a graduação. Mencionou que

elas queriam que ele fizesse alguma coisa, se ocupasse, e o curso de graduação escolhido retornou como um desejo antigo.

R: Isso aí é um, é um sonho já... bem antigo.

E: Aham.

R: São uns 30 anos atrás, sabe. Mas aí fui deixando e... surgiram, né, situações que não, não me permitiram realizar o curso. Depois que eu me acidentei, eu já morava aqui, bem do ladinho aqui da UFSC [...]. Bem pertinho. É. Daí, eu comecei a pensar de novo, sabe.

Depois ele relata que outros eventos foram acontecendo em sua vida, como o acidente que fez com que ele se tornasse uma pessoa com deficiência, os cuidados com a filha pequena, os estudos e trabalhos da esposa, as mudanças de cidade, que fizeram com que o sonho de fazer aquela graduação fosse colocado em suspenso.

R: E... então, eu fui ficando, sabe? Fui deixando... E nunca deu pra... **[estalo]** Então, o tempo passou. Passou muito tempo, sabe?

E: Aham.

R: Se tivesse sido lá atrás, eu...

[...]

R: Então..., mas era o meu objetivo, lá atrás, sabe. Só que meio que as coisas foram – não deram certo, sabe. **[estalo]** Agora não vale a pena, porque... [...] Então, já passou o tempo, né.

Ao incentivo recebido de algumas mulheres que fazem parte da sua vida e ao desejo antigo de fazer um curso de graduação, Roberto acrescenta um desejo pessoal de se ocupar com algo que lhe traga prazer. Junto a esses fatores, parecem ir se sobrepondo algumas narrativas que ele encontra ao adentrar no curso de graduação pretendido, de profissionais da área, professoras do curso, além das próprias rotinas universitárias. Os discursos sociais que ele vai encontrando nesse percurso informam sobre ser um curso de graduação muito difícil, um campo de atuação bastante saturado, com diversos cursos espalhados pela região metropolitana de Florianópolis, um grande número de recém-formados e dificuldades para inserção no mercado de trabalho.

R: Porque ficar sofrendo... é por isso que eu, ahn – uma das coisas me levaram, até, a parar o curso, fiquei pensando, né. **[estalo]** “Vou ficar cinco anos aqui e não é fácil – o curso de [nome do curso] é meio puxadinho, né? E... se eu tivesse certeza que fosse trabalhar como [profissional da área], tudo bem. Mas...

[...]

R: Porque depois, dentro da faculdade ali, cada um... que vença o melhor, né? **[riso]** Quem estudar mais,

E: Aham.

R: se dedicar, né?

E: Sim.

R: Terá condições de ter sucesso, né? Mas eu já—eu não sei. **[suspiro]** Porque, assim, é que o meu problema, isso aqui — eu completo 60 anos

E: Aham.

R: daqui um mês—daqui, mês que vem. Aí, fico pensando, né, eu vou terminar a faculdade lá com... no mínimo daqui a 5, 6 anos, né? Porque, agora,

E: Sim.

R: faria uma disciplina aqui, outra ali.

E: Aham.

R: Então, eu fico pensando, assim, é um empenho grande, né?

E: Aham. Sim.

R: Porque vir todos os dias pra faculdade, né. É... encarar uma—os professores. **[risos]** Não é encarar os professores, mas as disciplinas. Existem disciplinas que exigem bastante, né.

E: Sim.

R: E pra, de repente, depois não... não aplicar aquilo, né. Ficar uma coisa assim, meio... às vezes fica... Então, eu não sei. Eu tenho que pensar nisso. Na verdade, eu queria me envolver em alguma coisa.

E: Aham.

R: Mas uma coisa mais leve assim, sabe? Não precisasse tá todos os dias aqui, sabe.

E: Você tinha aula todos os dias?

R: Ah, sim.

E: Bem puxado.

R: É daí começou o seguinte: eu não sei—eu já tinha—tenho problema decorrente mesmo da, de ficar sentado.

E: Sim. Sim.

R: Eu tenho uma dor aqui, sabe, é, na junção do quadril aqui. É... Aí começou a doer muito, sabe?

E: Aham.

R: Aí, sabe de uma coisa?

Não podemos afirmar se, ao serem dirigidos para o Roberto, esses discursos de professoras e profissionais foram previamente articulados com as dimensões geracional, da deficiência e ainda com uma lógica elitista e capacitista, uma vez que reforçam a perspectiva meritocrática de que apenas os “melhores” poderão ter sucesso e conseguirão ter algum retorno profissional e financeiro decorrentes da carreira escolhida. Entretanto, nas falas do Roberto, essa articulação parece se fazer presente. Podemos perceber que a sua condição de raça e classe social que, a princípio são assumidas pelas narrativas sociais como privilégios que garantiriam ao Roberto todas as condições necessárias para ser bem-sucedido, bastando apenas esforçar-se — como ele afirma —, ao serem atravessadas pela dimensão geracional e da deficiência, provocam deslocamentos nessa suposta linearidade entre “*Quem estudar mais, se dedicar, né? Terá condições de ter sucesso, né?*”.

Todos esses fatores, fazem com que Roberto passe a questionar se as exigências de tempo, recursos, estudos, entre outras demandas que um curso de graduação coloca para a sua vida, fazem sentido para ele. Além dos discursos sociais sobre as dificuldades do curso e da profissão escolhida, outro aspecto que aparece na história do Roberto, assim como na do Diego, são as dores no quadril que ele passa a sentir em decorrência da necessidade de ficar muito tempo em sala de aula, na mesma posição. É interessante aqui que, duas pessoas com condições

corporais diferentes, relatam ter passado a sentir dores no mesmo local, no quadril. O que nos leva a refletir que a dor no quadril não pode ser pensada apenas como consequência da deficiência, da lesão medular, no caso do Roberto ou da amputação no joelho, no caso do Diego. Mas sim que a forma como os espaços, temporalidades e rotinas acadêmicas encontram-se atualmente organizados de forma a não prever e acolher corporalidades diversas e singulares é um aspecto que provavelmente contribui para que diferentes pessoas passem a sentir dores ao tentarem adaptar seus corpos às estruturas institucionais.

R: Mas eu acho que não tava, assim, com a cabeça... eu tô num momento meio complicado, sabe? [...] Aí... pra encarar um desafio desses precisa—preciso estar... preciso estar bem, né?

E: Aham.

R: Mais psicologicamente do que fisicamente, eu acho, sabe.

E: Sim.

R: Porque se, se tem um problema físico, se supera. Agora, quando a cabeça tá... não está bem, é difícil. Mas... não sei se eu volto não. Acho que não. **[riso]**

Entendemos que esses diferentes aspectos que fazem parte da história de vida particular do Roberto, das narrativas sociais sobre o curso de graduação e a profissão escolhida, bem como os fatores institucionais e estruturais fizeram com que ele precisasse se afastar da graduação por um período e avaliar melhor essa decisão. Além das questões que emergiram em decorrência das rotinas e demandas exigidas para frequentar os espaços públicos da universidade e, especialmente a sala de aula, Roberto traz também as reverberações de ser um estudante universitário para uma dimensão privada, ao contar sobre as disponibilidades e exigências para as rotinas de estudo em casa.

R: Aí, fiquei pensando, porque... requer esforço, requer... dedicação, requer... você acaba gastando também, né?

E: Aham.

R: Você tem que vir todos os dias.

E: Sim. Sim. Requer até uma disposição física, né?

R: Também. Também.

E: De ficar muitas horas

R: Nossa!

E: ali, na sala de aula.

R: E não é só na sala de aula, né, em casa também, sabe? E, às vezes, eu me canso de ficar sentado nessa cadeira aqui, sabe. Daí eu sento noutra. Aí tenho uma outra cadeira que ela dá... uma reclinada

E: Aham.

R: lá e fica mais confortável um pouco.

E: Aham.

R: Mas teria que ficar numa mesa ali, no computador, né. Estudando. Ao menos algumas horas por dia – além das, das aulas, né.

E: Sim. Sim.

R: Aí eu penso que... então, por essas razões eu... aí peguei uns dias de chuvas também. Cheguei ali e tomei um banho **[riso]**, vida de cadeirante é triste, sabe?

E: [riso]

R: Até que você monte a cadeira, sai do carro e...

E: Aham.

R: e... entra prum local abrigado, já se molhou, né.

E: Sim.

R: Eu disse ah não...

Essa história nos levou a concordar, na sequência, sobre a ausência de estacionamentos cobertos pelo campus – ao menos até onde foi o nosso conhecimento compartilhado naquele momento da entrevista. Ele comenta que recebeu muito apoio da equipe do curso: que lhe deram um cartão para que pudesse estacionar seu carro no espaço reservado aos professores; criaram uma vaga reservada para ele. Esses “favores” parecem contribuir para que ele se sinta mal em desistir do curso, já que *“quanto a isso, eu recebi todo o apoio ali, sabe? Excelente.”*

Em outro momento ele comenta também que *“É... só que eu acabei desperdiçando a vaga.”* Ao pensar sobre os apoios que o Roberto recebeu da instituição, nos remetemos para o âmbito das estratégias que são pensadas exclusivamente para um indivíduo com deficiência, como uma vaga no estacionamento destinada para ele, o cartão do estacionamento, uma mesa específica para ele utilizar com a cadeira de rodas. Essa individualização das adaptações para o acolhimento da deficiência, parecem colocar essas práticas numa esfera assistencialista, retirando, portanto, do campo dos direitos humanos e da justiça social. De acordo com essa lógica individualizante e assistencial, parece haver uma prerrogativa de que o sujeito com deficiência deve se adaptar à universidade, aceitando as modificações que foram feitas para inseri-lo nos espaços. Não há, entretanto, modificações estruturais, que desestabilizem as temporalidades, espacialidades e exigências padronizadas que a universidade estipula para corporalidades e funcionalidades diversas. Não há espaço para sugerir outros tempos, pausas, descansos, rotinas, movimentos, currículos e, inclusive, outras perspectivas de educação para além da atuação profissional ou sua aplicabilidade no mercado de trabalho. Isso faz com que o apoio recebido em caráter de favor retire a inclusão educacional da esfera de direitos, para colocá-la no âmbito da integração, ou seja, para exigir que o próprio sujeito se adapte à universidade. Caso isso não aconteça, entende-se que ele está fazendo um mau uso da política, “desperdiçando uma vaga” que poderia ser mais bem aproveitada por uma outra pessoa que, leia-se, consiga adaptar-se melhor a estruturas pouco inclusivas e que irá esforçar-se ao máximo para retribuir o benefício que lhe foi concedido. Essa lógica capacitista parece contribuir inclusive para que o Roberto questione o seu direito de desistir da vaga.

6.3 TENSÕES E CONTROVÉRSIAS NAS TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS

As conversas e percursos que fomos seguindo no decorrer da pesquisa de campo compõem algumas tensões e controvérsias com relação ao que se entende ser a função institucional da CAE. Esses tensionamentos são mediados, especialmente, por uma polarização entre o atendimento individualizado – e individualizante – à estudante com deficiência e as atuações no âmbito institucional que demandam uma reestruturação mais ampla dos espaços e temporalidades da universidade para incluir a deficiência. Ressaltamos que não é possível afirmar que um setor, profissional ou estudante adota exclusivamente um ou outro entendimento sobre o papel e a atuação da CAE. Essas controvérsias foram aparecendo de forma recorrente em diferentes contextos, discursos e práticas, muitas vezes de forma contraditória e/ou concomitante.

No âmbito institucional, podemos observar atuações como a formação das profissionais que atuam na UFSC como docentes e técnicas, bem como orientações e assessoramento aos diferentes setores e departamentos para que possam eliminar possíveis barreiras de acesso às estudantes com deficiência. Essas propostas objetivam capacitar servidoras e serviços institucionais para acolher o maior número de pessoas possível, em igualdade de oportunidades e acesso, eliminando assim a necessidade de acionar percursos alternativos para a execução de atividades da rotina universitária. Essa perspectiva pode ser observada na fala de uma das interlocutoras da pesquisa, uma mulher com deficiência que concluiu recentemente sua graduação na UFSC.

Então nesse sentido eu acho que a ideia de descentralizar ela é interessante, justamente para que o aluno com deficiência acesse os mesmos serviços que os outros alunos, então sei lá, se eu tenho deficiência e tenho um outro colega na minha sala que não tem deficiência, mas nós dois precisamos de isenção do RU [Restaurante Universitário], a gente pode ir juntos lá na PRAE [Pró-reitoria de Assuntos Estudantis] pedir a isenção do RU, eu não vou ter que ir na CAE e ele vai na PRAE, né. Então acho que isso é bom, isso cria tipo um, um diálogo entre os próprios estudantes, as demandas são parecidas eles vão procurar respostas parecidas. E também no sentido de não fechar assim né, de atribuir essa responsabilidade pra toda a universidade que na verdade é, né, é responsabilidade do professor também procurar capacitação pra atender quem tá na sala de aula né, então se as pessoas chamassem mais essa responsabilidade pra si, a equipe reduzida da CAE não seria um problema tão grande como é hoje assim, né. Mas eu percebo que isso falta muito. (Informante com deficiência que concluiu a graduação na UFSC, em entrevista no dia 29 de maio de 2019)

Podemos perceber, portanto, que nessa esfera institucional, entende-se que as ações de inclusão e acessibilidade dirigidas às pessoas com deficiência devem ser assumidas por todas

as pessoas e departamentos que compõem o seu quadro de atuação e não devem ser atribuídas exclusivamente à CAE e, conseqüentemente, às próprias estudantes com deficiência. Nessa esfera, a eliminação das barreiras atitudinais parece se colocar como um dos principais desafios. Outras questões que subsidiam essa perspectiva são o entendimento de que a acessibilidade não deve ser pensada exclusivamente para as pessoas com deficiência e que, na medida em que são eliminadas as barreiras do ambiente, propicia-se às estudantes com deficiência, maior autonomia e tranquilidade para seguir a sua trajetória acadêmica.

Por outro lado, alguns protocolos e demandas recebidas e atendidas pela CAE, nos apontam para uma intervenção que, embora não tenha a pretensão de focalizar a lesão do sujeito, mas sim as barreiras do contexto que, de algum modo estão sendo excludentes para as pessoas com deficiência, acabam por reforçar uma conotação médico-assistencialistas. Essa perspectiva pode ser observada especialmente em algumas críticas feitas por interlocutoras do campo, como aparece na fala de uma das servidoras com deficiência com que conversamos:

[...] eles continuam funcionando como um pronto-socorro. E que a finalidade daquele setor não era pra ser pronto-socorro. Né. Eu acho que se tem que pensar o ambiente num contexto geral pra que ele seja receptivo pras pessoas, independente da sua condição, né. E, claro que virão demandas específicas, né, de casos mais, né, às vezes um pouco—que exijam um pouco mais, né, de, de particularidade. Mas não é assim. (Informante com deficiência, servidora da UFSC, em entrevista no dia 16 de agosto de 2019)

Entre as medidas que estamos entendendo, com base na fala dessa interlocutora como “pronto-socorro” podemos destacar, por exemplo, a forma como é realizado o assessoramento das estudantes com deficiência, desde o momento da candidatura para o vestibular. A partir desse momento, as pessoas com deficiência passam a ser solicitadas, em diferentes estágios da sua trajetória educacional no ensino superior, a manifestarem quais os possíveis recursos e serviços que possam vir a necessitar para garantir a sua participação e permanência nos processos e cotidianos da universidade. É nesse mesmo processo também, que as estudantes são convocadas a comprovarem a sua deficiência como forma de acionar os benefícios, serviços e recursos de acessibilidade aos quais têm direito. Quanto às esferas institucionais, cabe cumprir protocolos específicos como: avaliar se a condição de deficiência autodeclarada se enquadra nos preceitos legais, acompanhar e dar suporte às estudantes que manifestaram a necessidade de recursos ou serviços específicos de acessibilidade e acolher as demandas que possam surgir no decorrer da trajetória de estudantes com deficiência que estão na universidade. Mesmo as intervenções que procuram atuar sobre o contexto no qual a estudante com deficiência encontra-se inserida – como a conversa e orientação com as professoras do curso e a mediação que é

realizada com colegas de turma –, ainda assim essas proposições parecem estar centradas no que precisa ser feito para garantir que as necessidades específicas de um indivíduo com deficiência sejam atendidas.

Como resultado desse enfoque, entendemos que as políticas e intervenções institucionais responsabilizam o sujeito por dizer quais são as suas demandas particulares com relação à acessibilidade, bem como pela comprovação de que possui uma condição específica que o coloca como um sujeito de direitos. Isso faz com que muitas estudantes com deficiência, acostumadas a se relacionarem cotidianamente com a sua deficiência como uma questão individual da qual precisam dar conta sozinhas, acabam não solicitando “ajuda”, mesmo quando identificam barreiras que poderiam ser sanadas.

Essa constatação pode ser observada, por exemplo, na entrevista com o Diego, que faz uso de uma prótese na perna direita. Quando conversamos sobre as questões de acessibilidade na universidade, ele contou que *“E, dentro da sala de aula, o único problema era a carteira, né, que era um pouquinho baixa e aí a prótese ficava encostando embaixo, né. Mas dava pra esticar o... [...] Dava pra esticar a perna, né. Tranquilo”*. Em outro momento eu questionei se ele tinha acionado algum recurso ou serviço da CAE e ele respondeu:

Diego: Não senti necessidade. Até mesmo porque não tem como no caso da... da mesa, né? A mesa é padrão, né.

E: Aham.

Diego: Acho que não teria como...

E: Pois é.

Diego: fazer uma solicitação só pra mim. De uma né.

Várias questões atravessam essa ideia de solicitar uma mesa “só pra mim”, porque a mesa é padrão, para além do argumento que exploramos logo acima. A primeira delas – mas talvez não a mais evidente – demonstra que os espaços e mobiliários da universidade são pensados a partir de uma corporalidade “padrão” que está sendo tensionada pela prótese do Diego. Essa tensão, ativada pela combinação entre mesa e prótese e Diego, nos leva a refletir que, muito provavelmente, outras corporalidades também são afetadas diferentemente por uma mesa padrão que não comporta a variação corporal de suas ocupantes. O que a experiência e relato do Diego fazem é tornar essa contradição mais evidente.

Outro aspecto que podemos desenvolver a partir dessa situação é que, muitas vezes as pessoas com deficiência e mesmo a instituição, desconhecem quais recursos podem facilitar o acesso e permanência de estudantes com deficiência, uma vez que aquilo que cada estudante pode vir a necessitar será constituído de uma forma muito singular a partir das suas experiências

cotidianas no encontro com as rotinas e percursos pela universidade. É também nesse sentido que entendemos que as avaliações feitas assim que as estudantes ingressam na universidade podem ser limitadoras, já que enquadram a deficiência como uma categoria estática e permanente. Sendo assim, não comportam as demandas de acessibilidade não previstas antecipadamente e que podem emergir durante a trajetória acadêmica e precisam, portanto, ser negociadas durante o percurso dessas estudantes. Sobre essa dimensão, Patrícia Muccini (2017), na sua dissertação de mestrado com estudantes na condição de surdocegueira, salienta que:

Ao refletir sobre os relatos dos participantes, compreende-se que não há metodologias ideais e universais que atendam as demandas dos estudantes na condição de surdocegueira, ou seja, é fundamental considerar suas especificidades relacionadas a sua condição de deficiência e os fatores ambientais que circunscrevem o contexto social e acadêmico no qual essas pessoas estão inseridas. (Patrícia MUCINNI, 2017, p. 97)

A ênfase no indivíduo e nas estratégias específicas pensadas “só pra ele” – além de restringirem as possibilidades das estudantes acionarem determinados recursos e serviços que poderiam promover a sua permanência no ensino superior, como mostramos no relato do Diego – também nos impede de visualizar a dimensão coletiva dessas proposições. Ou seja, as possibilidades de que outras pessoas possam vir a se beneficiar de espaços e contextos mais acessíveis e inclusivos no futuro, bem como de que nós todas possamos nos relacionar com diferentes corporalidades e funcionalidades no universo acadêmico. As reverberações dessa conversa sobre a mesa e a prótese e o Diego, fizeram com que, em um momento posterior da entrevista, eu compartilhasse com ele algumas reflexões, análises preliminares e ainda pouco elaboradas, como segue:

E: Dessa questão de “ah, fazer uma solicitação que seja só pra ti”, sim, mas se no próximo semestre tiver um outro aluno com, com deficiência também ou que também tiver usando prótese, talvez ele também possa se beneficiar dessa mesa, né?

Diego: Aham.

E: Ou, tipo, a gente prever que algum dia pode ter alguém com—usando uma prótese que vai... que, claro, se for uma—talvez se for uma mesa muito específica que só você possa usar, ela vai ter que te acompanhar também, né,

Diego: Pois é.

E: ao longo do curso. Mas, se a gente pensasse outras estruturas que pudessem dar conta de, de uma variação corporal – de diferentes pessoas, uma pessoa usando cadeira, uma pessoa usando prótese –, também poderia ser algo permanente, talvez, né?

Diego: Aham.

E: Que acho que o eu tenho pensado é como que a gente administra isso assim, algo que possa atender uma demanda individual, mas que possa beneficiar outras pessoas também depois, né.

Ao não prever antecipadamente que diversas corporalidades demandam estratégias e recursos diferenciados para ingressar e permanecer nos contextos acadêmicos, a universidade faz com que o Diego tenha que se adaptar à mesa, que não estava na altura adequada, que não foi prevista para ser utilizada por uma pessoa que faz uso de uma prótese na perna direita. Dessa forma, pode desresponsabilizar-se ou ainda, não reconhecer o seu próprio envolvimento na promoção ou reiteração de barreiras, sob o pretexto de ter cumprido medidas protocolares e legislativas. Essa postura, por sua vez, é condizente com uma perspectiva neoliberalista e capacitista que coloca as pessoas com deficiência como “empreendedores de suas próprias condições de participação” (Adriana da Silva THOMA; Graciele Marjana KRAEMER, 2017, p. 79). E, portanto, como responsáveis pelo seu próprio sucesso e mérito acadêmico, o que reitera o mito do universitário independente.

Destacamos ainda que, das 4 estudantes com deficiência cotistas que participaram da pesquisa, todas elas disseram que, após terem passado por uma conversa inicial com a CAE – que, com base nas suas observações, se mostrou muito disponível para atendê-las sempre que se fizesse necessário –, não voltaram a acionar o setor para solicitar qualquer recurso ou serviço.

Apesar de toda essa discussão, não pretendemos afirmar que as medidas de atendimento individual às estudantes com deficiência não sejam importantes, tampouco entendemos os recursos e serviços de acessibilidade que tem a pretensão de suprir eventuais necessidades específicas de algumas estudantes como dispensáveis. O que buscamos problematizar é como as políticas de atendimento institucional às estudantes com deficiência mobilizam algumas questões específicas, ao mesmo tempo em que reiteram outras.

7 DORES COMPARTILHADAS: FAZENDO DEFICIÊNCIAS, PESQUISA E PESQUISADORA

Uma das entrevistas foi marcada para uma terça-feira, início da tarde. Umas 2 horas antes a participante mandou mensagem dizendo que havia caído no final de semana e machucado o joelho. Havia avaliado que, para o nosso encontro estaria melhor, mas o joelho ainda doía bastante, causava dificuldades para caminhar e ela ponderou que seria melhor não forçar. Remarcamos para o final daquela mesma semana, na sexta-feira à tarde, algumas horas antes de outra entrevista agendada para o mesmo dia. Hesitei em marcar as duas na sequência, assumindo que estaria mais bem preparada e disposta se investisse um dia para cada uma. Mas as imprevisibilidades da vida e da pesquisa nos fazem adaptar a modos diferentes daqueles previamente programados. No fim das contas, eu sabia que impossível não era. Afinal, a lógica capitalista, produtivista e capacitista nos informa todos os dias que devemos alargar os limites dos nossos corpos ao extremo, preencher cada milissegundo com a tarefa de ser empreendedor de si mesmo. Intuíva mesmo assim, que talvez fosse melhor fazer uma só, mas eu já tinha concordado com a proposta.

Passei o dia imersa no campo da deficiência, mesmo em momentos nos quais eu não tinha me planejado para isso, ou ainda naqueles que não dependiam exclusivamente da minha vontade ou disponibilidade para tal. Pela manhã, trabalhei no fichamento do capítulo “*A matter of life and death*” do livro “*Disability: the basics*”, do Tom Shakespeare⁵⁵, com o qual eu havia me comprometido para o próximo encontro do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED/UFSC).

Durante o almoço, no restaurante de comida por quilo perto de casa, acompanho de relance uma reportagem transmitida no “Encontro com Fátima Bernardes” sobre uma goleira que não possui os polegares⁵⁶. A matéria enunciava “goleira supera preconceitos”. Eu ouvia Mariana, a goleira, dizer que nasceu assim mesmo.

Ao pegar o ônibus “Semidireto UFSC”, me sento, involuntariamente, poucos assentos a frente de duas mulheres que conversavam sobre suas experiências com crianças com autismo. Eu não sei quem eram aquelas pessoas e o que vou relatar na sequência trata-se de algumas

⁵⁵ SHAKESPEARE, Tom. A matter of life and death. In: Tom SHAKESPEARE. **Disability: The Basics**. New York, NY: Routledge, 2018, p. 121-143.

⁵⁶ Trata-se da reportagem “Mariana é goleira e não tem os polegares: Atleta nasceu com uma má-formação congênita e diz que não sente falta do dedo. Jovem disputa a final Taça das Favelas de São Paulo e recebe mensagem dos goleiros Marcos e Aline” exibida no programa “Encontro com Fátima Bernardes” em 31 de maio de 2019. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7657577/>.

presunções minhas embasadas pela bisbilhotagem de conversas alheias. As duas pareciam compartilhar e relatar experiências de estágio ou trabalho em uma escola, na qual atendiam crianças com autismo. As crianças ou adolescentes eram identificadas, em cada relato, pelo nome próprio acrescido de caracterizações específicas da sua condição de autismo: “ele é autista com coisas que balançam”. Contavam sobre as dificuldades do trabalho, manifestadas em expressões como “eu perdi as vezes do quanto ele já me bateu” e no jogo de cintura que as professoras precisavam ter para trabalhar com essas crianças e seus surtos, além de precisarem gostar muito do que estavam fazendo.

Talvez para muitas pessoas essas coincidências não tivessem importância alguma ou elas nem observassem a sua ocorrência. Meu corpo treinado e atento – embora não seja lido como deficiente e, portanto, não experimenta as barreiras interpostas a essas pessoas – estava receptivo a essas interpelações. Talvez eu estivesse me aquecendo, como as atletas fazem antes de praticar um esporte, ou as integrantes de uma banda, antes de se apresentarem em um concerto.

Já na sala do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED), onde combinei de encontrar as participantes da pesquisa e ainda absorvida pelas ironias do cotidiano, disponibilizei os materiais para a entrevista sobre a mesa: gravador de voz, caneta, termo de consentimento livre e esclarecido e roteiro da entrevista – impressos em dois tamanhos de letra, Times New Roman 12 e 14 –, duas garrafas de água, um copo e um canudo. Então esperei.

Desci para encontrar a Nicole, primeira entrevistada daquele dia, em frente ao prédio e voltamos juntas para a sala do NED. A entrevista começou pouco antes das 14h e acionou meu modo/disposição para estar atenta à história de outra pessoa. Exigiu atenção constante para explorar as questões que iam surgindo, suscitou várias reflexões interessantes e conversas para além do roteiro da pesquisa. Conversamos 2 horas ininterruptas com o gravador de voz ligado e mais o que imagino que tenha sido quase uma hora inteira com ele desligado. Quando ela foi embora eu tirei alguns minutos para registrar – em um pedaço de papel e no gravador de voz do celular – alguns elementos que se fizeram presentes naquele encontro. Entre as anotações – em 2 minutos e 37 segundos em áudio mais uma folha de ofício preenchida apenas de um dos lados – destaquei as falas não registradas pelo gravador, algumas inquietações minhas a partir do que conversamos e as coincidências da rotina imersa na temática da deficiência que antecederam o encontro. Utilizei o restante do tempo para ir ao banheiro, comer alguma coisa e me preparar para a entrevista seguinte. Eu estava satisfeita e cansada.

Às 17h21min recebo uma mensagem no *WhatsApp* da Tereza Cristina, a segunda participante daquele dia, dizendo que a aula dela tinha acabado e ela estava indo em direção à

sala do NED. Assim que ela chegou, antecipamos a conversa que estava prevista para as 18h. A entrevista transcorreu durante uma hora e meia. Tão importante quanto a primeira, cada uma tinha suas peculiaridades.

O meu corpo-pesquisadora já era outro: eu me sentia sobrecarregada, transbordando reflexões que meu corpo parecia não ter espaço suficiente para armazenar, embora o gravador de voz estivesse registrando na íntegra. Eram muitos elementos para estar atenta, muitas questões para análise que eu antecipava. Eu já tinha sido afetada anteriormente por uma entrevista-encontro que, em poucas horas, modificou a minha relação com meu tema-campo. Não era mais a primeira entrevista. Já tinha modificado o meu corpo-pesquisadora e a minha escuta, agora cumulativamente cansados, depois de uma tarde atenta às trajetórias de vida de alguém. Por volta dos 26 minutos e 40 segundos dessa segunda entrevista, tivemos a conversa que segue:

E: E há quanto tempo você convive com essas dores assim?

C: Há dez anos.

E: Dez anos?

C: É, vai fazer onze anos agora. E... é interessante que, assim, eu tô falando com você, mas as minhas pernas estão doendo, meus braços estão doendo.

E: Tu fica—

C: Eu tô sentada na sala de aula, eu tô com dor. E... eu tô andando, eu tô com fisgadas, eu tô com dor. Uma dor diferente.

E: Aham.

C: Mas tô com dor. Mas ela já virou parte de mim. Então, assim, já não—infelizmente, né? Não é uma coisa deliciosa de se dizer,

E: Aham.

C: nem uma coisa agradável de dizer “eu tenho a companhia de uma dor”, mas ela está ali. Ela está... tá ali, dizendo “tô por aqui”,

E: Aham.

C: mas tudo bem. Enquanto ela tiver doendo, eu sei que os meus movimentos estão garantidos.

E: Aham.

C: Às vezes eu fico pensando “Nossa, mas e se parar de doer? E se me parar também os movimentos? Não é interessante, eu prefiro que continue doendo.” Então, é por aí.

Naquele momento eu senti dor, a dor dela e a minha. Tornei-me consciente das minhas costas cansadas e da dor de cabeça. Não sou capaz de desabitar meu corpo e ocupar o dela para sentir exatamente a dor companheira que ela descrevia, mas de algum modo eu também sentia dor. Não se trata de empatia, ou de uma ideia de empatia como sinônimo de colocar-se no lugar do outro. Reitero, somos incapazes de sair da materialidade dos nossos corpos para habitar o de outrem. Nossas dores tornaram-se companheiras ali, naquele espaço-tempo da entrevista.

Por bastante tempo, eu fiquei apenas com os afetos desse encontro e com a dor compartilhada. Não lembro exatamente em que ponto as reflexões que seguem começaram a emergir. Elas se misturam, se reescrevem, se contradizem, duvidam de si mesmas. Elas precisaram de muitas pausas, respiros e retornos.

Só depois de encontrar com o texto da Vinciane Despret (2004) eu pude colocar as seguintes perguntas: eu comecei a sentir dor porque a Cris estava sentindo dor? Ou ela manifestou a dor dela em solidariedade à minha, para que a minha dor tivesse espaço e fosse acolhida? Para que emergisse ali, nas espacialidades e temporalidades da universidade, a mesma que se fez campo da pesquisa. Uma instituição sustentada em uma perspectiva capacitista, que delimita os sujeitos que pertencem ao lado de dentro – apenas a elite intelectual da sociedade – e aqueles que não têm lugar a não ser como objeto de pesquisa, como problema a ser estudado. Para estar do lado de dentro é preciso submeter um corpo aos espaços e temporalidades acadêmicos: é um local de alto rendimento. Dar conta de superar as barreiras, dedicar-se ao máximo, procrastinar todos os prazos, ser bem-sucedido, algo que depende apenas do esforço individual.

O meu incômodo vinha da impressão de que não havia espaço para sentir dor ali; nem tempo. Era preciso prestar atenção ao que estava sendo dito, nos enunciados, nas articulações com a deficiência, na trajetória educacional da Cris e seus percursos pela UFSC, nas referências teórico e metodológicas que iriam sustentar uma análise. Melhor reprimir o afeto e as dores. Quem sabe um analgésico? Achei que era coisa da minha cabeça, mas essa dor compartilhada não podia estar falando só de mim, ela sinalizava que eu deveria olhar para as estruturas. Mas antes, eu tentei eliminar as pistas do corpo.

Quando comecei a destrinchar esse acontecimento, começaram a aparecer algumas pistas do que me afetava. Acompanhada das reflexões do Jorge Larossa Bondía (2002) sobre a experiência como um acontecimento que nos atravessa produzindo afetos e efeitos e da análise de implicações como ferramenta que me permite pensar sobre as reverberações desse encontro com uma dor compartilhada na pesquisa e na pesquisadora, vou trazer algumas dessas pistas. Talvez muitas delas tragam outras reverberações em outros tempos ou não tragam.

A primeira pista apontava para o medo que eu sentia de descobrir ou adquirir alguma condição corporal e/ou funcional que me tornasse uma pessoa com deficiência, que me fizesse viver acompanhada de uma dor, como a Cris vivia. Afinal, envelhecer, adoecer, sentir dores e tornar-se deficiente são acontecimentos inerentes à condição humana. Por que eu tinha medo? Porque vivemos em uma sociedade que nos ensina todos os dias que conviver com uma deficiência é uma tragédia pessoal. Que espera que nossos corpos se adequem aos parâmetros

do que é considerado saudável e não sintam dores. Somos constantemente informadas de que se tornar uma pessoa com deficiência é constituir-se como alguém que sofre, alguém que vivencia um acidente trágico e individual cujos efeitos continuam a repercutir em forma de danos irreversíveis e sofrimento. As experiências destas pessoas que sofrem uma “tragédia pessoal” são descritas em termos das perdas provocadas pelo evento: a perda de um membro do corpo ou uma funcionalidade, da possibilidade de andar, de enxergar, de ouvir, de continuar a comunicar-se verbalmente; a perda da autonomia para exercer atividades cotidianas e desempenhar uma atuação profissional.

Essa forma de enquadrar a deficiência como uma tragédia pessoal, enfatizando as incapacidades e disfuncionalidades de um corpo, compõe o repertório discursivo do que se nomeia, dentro do campo de Estudos sobre Deficiência, como modelo médico. Para este modelo, uma alteração e/ou limitação na estrutura ou função corporal incapacita não apenas a região lesionada, mas o sujeito como um todo, que vira objeto de intervenções médicas e práticas reabilitacionais com o objetivo de adequar esse corpo a supostos padrões de normalidade. (Colin BARNES, 2009; Debora DINIZ, 2003; 2007; Bruno Sena MARTINS; Fernando FONTES; Pedro HESPANHA; Aleksandra BERG, 2012).

Eu também não queria essa tragédia para a minha vida. Não queria me tornar uma “coitadinha”. Nas entrevistas daquela tarde com a Nicole e a Cris, as duas compartilharam estratégias que utilizam no seu cotidiano para não serem lidas como “coitadinhas”. A Nicole se coloca como uma pessoa que não gosta de “se fazer de coitadinha” por ter uma deficiência, reitera diversas vezes o que ela chama de vitimismo como algo ruim e negativo, que procura evitar, em prol da sua independência. A Cris descreve a sua postura como: “*É, porque, na verdade, assim: eu não sou a coitadinha. E eu não sou a melhor de todas. Eu sou apenas mais uma entre vocês. Ponto.*” Dessa forma, ela entende que circula entre as colegas da turma como mais uma entre elas, não alguém extraordinário ou exótico. E então eu senti vergonha e culpa: como eu, uma pesquisadora do campo de estudos sobre deficiência, que defende que todos os modos de vida devem ser dignos de serem vividos, estava me sentindo daquela forma diante de uma pessoa que relatava e vivenciava – ali na minha frente – a materialidade da sua experiência cotidiana com a dor e a deficiência?

Levei bastante tempo para aceitar que esses afetos não eram individuais, não diziam apenas de um eu, mas de um comum. Diziam que esse incômodo que me atravessa, me paralisa, me faz mudar de assunto, me faz sentir culpa, repulsa, pena, compaixão... é sustentado pelo capacitismo. Referenciavam um modo de subjetivar a mim mesma e aos outros em uma sociedade capacitista. De aprender a diferenciar um eu sem deficiência e um outro com

deficiência, como se essa dicotomia pudesse ser nítida e permanente. Individualmente, eu não queria sentir nada disso. Queria ser uma aliada, uma pessoa que apesar de não ser lida como alguém que possui uma deficiência, se identifica com essa pauta, se solidariza com o movimento. Uma pessoa que aceita e acolhe a diversidade de formas de estar no mundo.

Essa dor, por ser compartilhada, me mostrava que não podia ser apenas minha ou apenas da Cris. Dor compartilhada é da esfera do nós. Nós sentimos dores, em diferentes momentos das nossas vidas, por diferentes motivos, mas sentir dor faz parte da nossa condição humana. A dor nos mostra os limites de um corpo e do que um corpo pode fazer. A dor compartilhada borra as fronteiras entre um eu sem deficiência e ela com deficiência. Além da dor, o que mais eu, que sou lida como uma pessoa sem deficiência compartilho com esse outro com deficiência?

Para além da dor, lembrei das experiências e deslocamentos durante o doutorado sanduíche no Canadá, que além de terem me permitido observar um contexto que pensa e produz a deficiência de outro modo, me fizeram contestar o que eu sabia sobre deficiência e me permitiram borrar algumas fronteiras entre o nós e o eles. Eu percebi que precisava de legendas em muitas situações; que também me beneficiava de uma sala de descanso durante o evento *Crippling the arts*, que durava o dia inteiro; eu queria experimentar de forma tátil todos os quadros expostos na galeria de arte. Desestabilizar a categoria deficiência não é a mesma coisa que afirmar que todas nós somos deficientes. O que pretendemos com isso, é apostar na importância desse movimento de contestação das categorizações, classificações e hierarquias que nos fazem diferenciar vidas dignas de serem vividas ou não.

O que nos leva para uma segunda pista: eu estava preocupada. Eu queria fazer algo para resolver aquele desconforto. O meu e o da Cris. Eu não queria ser mais uma a reproduzir o capacitismo da academia, que obriga corpos cansados e com dor a permanecerem longos períodos dentro das espacialidades e temporalidades formatadas pela universidade, quando tudo o que o corpo pede é um lugar para se deitar e descansar um pouco. Calhou que eu venha a sentir essas dores. Minha sororidade materializada em ato. Urgência de encontrar um comum. Não que eu não sentisse dores antes, mas agora elas se transfiguraram, de fato. Nossos corpos cansados e com dor renunciariam à possibilidade de encontro em prol da nossa dor compartilhada?

E: Eu queria que tu ficasse bem à vontade assim. Se tu tiver sentindo que tá muito desconfortável pra ti, que você tá com muitas dores ou que já é sexta-feira, que você já não aguenta mais, quero que você fique bem à vontade pra me falar. Eu também não quero

C: Não, tá tudo bem.

E: proporcionar um, um... espaço de escuta, mas que seja um espaço que você também possa se sentir aberta pra falar sobre isso.

C: Aham.

E: Né, porque, pelo que tu me fala assim, eu percebo que é uma coisa que tá sempre presente contigo. E acho que é importante a gente dar visibilidade pra isso também. Não fingir que ela não tá, não tá ali, né. Acho que não... ahn, não caberia a mim não trazer isso, entende?

C: Não, mas é, ahn, ahn... que você há de compreender também—tá, na nossa conversa aqui, isso tá sendo possível —

E: Aham.

C: mas você há de compreender também que não é uma coisa que eu vou ficar falando pra todo mundo.

E: Sim, com certeza.

C: Ai, eu vou—né? Ai, eu vou chegar na sala de aula toda—aí, aí eu—aí parte pra uma coisa que eu não quero: que é justamente que as minhas—que as pessoas fiquem me olhando, que “olha, coitadinha!”

E: Aham.

C: [riso] Isso, isso é incômodo.

E: Sim.

C: Isso é realmente incômodo.

E: Sim. Com certeza.

[...]

E: Aham. E de maneira nenhuma eu quis, né, é... tô tentando pensar como eu te trago isso assim,

C: [riso]

E: que de maneira nenhuma eu quero dizer “Ah, coitadinha da Cristina” por conta das tuas dores,

C: Aham.

E: mas eu acho que cabe a mim tentar criar esse espaço aberto pra que que a gente possa falar disso e pra que você possa me dizer

C: Aham.

E: se você está desconfortável com essa situação.

C: Aham.

E: Né, mas não que eu esteja te olhando numa “Nossa!” — entende?

C: [riso]

E: É... porque eu acho que o, o fato de fazer pesquisa tem me levado em pensar mui—fazer essa pesquisa em particular, né — tem me levado a pensar muito também sobre... a minha postura e as minhas práticas em relação à deficiência, especialmente as diferentes condições corporais e funcionais das outras pessoas. Né, então acho que colocar isso—

C: Aham. Aham.

E: eu tô colocando acho que nessa perspectiva

C: Aham.

E: de mostrar, mas de colocar que eu reconheço, é... o que você tá me dizendo e que eu entendo que é algo importante e que eu não queria que você não colocasse se, né...

Minhas tentativas de oferecer algum tipo de suporte, apoio e acolhimento saíram tortas, não exatamente como eu esperava. Talvez me faltassem referências de como fazer e o que dizer. A multiplicidade de sentimentos dessa entrevista nos levou a refletir, posteriormente, sobre a minha escuta específica nessa relação, uma escuta vulnerável e disponível a acolher essa dor. Como a Cris disse, nesse encontro-entrevista, determinadas questões foram possíveis de serem ditas, dores compartilhadas puderam se materializar. Questões que nem sempre encontrarão espaço e acolhimento em outros contextos. Nessa relação foi possível falar sobre isso e eu intuía que não poderia seguir em frente como se nada tivesse acontecido, por mais que ficasse com a

sensação esquisita de que estava saindo de uma forma truncada. Eu me sentia responsável pela reprodução de uma lógica capacitista que contribuía para que nós duas sentíssemos dor.

Esse processo-encontro aconteceu desse jeito, e não de outro, também influenciado pela forma particular que o meu modo de estar nas relações com as deficiências assumiu e por uma escuta de quem há algum tempo é interpelada pelo campo da deficiência. E por se tratar de uma relação, que faz sentir dores compartilhadas, no mesmo movimento de produzir uma entrevista, uma trajetória de vida singular, um encontro entre deficiências e a universidade, registros de campo para uma pesquisa, faz também uma pesquisadora.

A entrevista com a Cristina foi a mais difícil para mim. Isso não significa que não tenha sido potente e importante, mas que tocou em afetos e indagações que me fizeram sentir incomodada. Sentir-se incomodada nem sempre é bom. Deixar-se afetar pelos modos como as nossas práticas podem estar reproduzindo o capacitismo, por exemplo, pode ser extremamente angustiante. Questionar sobre a existência da sua própria corporalidade na universidade e como os modos de estar na academia impactam na sua própria corporalidade e funcionalidade também requerem um tempo para digerir.

Ao trazer essas reflexões, não pretendemos dizer que a totalidade de práticas e profissionais que atuam nos contextos acadêmicos, ou ainda com pessoas com deficiência, se deparem com as mesmas questões que me implicaram nessa entrevista, tampouco que respondam da mesma maneira e sempre de forma capacitista. O que objetivamos destacar aqui é o quanto todas nós somos socializadas pelo capacitismo. Podemos assumir que os espaços, temporalidades e contextos são, em sua maioria, capacitistas. Precisamos reconhecer essas influências em nossas práticas e demarcar os seus limites. Entendemos que, a partir dessas indagações, podemos identificar quais são as lacunas, quais são as possibilidades de encontro, de proposição de alternativas construídas coletivamente.

As dores compartilhadas denunciam a imposição de temporalidades e espacialidades padronizadas a corpos limítrofes, instáveis e inconstantes. Evidencia que ficar muitas horas sentada realizando atividades entendidas como intelectuais: ler, estudar, escrever, participar de uma aula, prestar atenção às narrativas de alguém durante uma entrevista... fazem com que os corpos sintam dores. Nem todas as pessoas vão sentir e experimentar da mesma forma, mas o fato de que alguns corpos não sentem dor não deve ser utilizado para contrapor esse debate. As dores nos nossos corpos escancaram uma estrutura que submete corpos diversos a um regime único que faz com que muitos corpos sintam dores. E esse é o ponto.

Desse lugar de dor tem saído muita coisa, muita coisa sendo produzida, mas talvez não nos moldes produtivistas que o capitalismo nos exige. Assim como esses afetos da entrevista

de pesquisa com a Cris, muitos outros afetos, encontros, influências e atravessamentos fazem corpo da pesquisadora e, conseqüentemente da tese. Nem todos esses afetos serão traduzidos em palavras, porque a racionalidade científica não é a única forma de significar o que nos acontece – e tampouco dá conta por si só de fazer isso. Entendemos que as dores e o incômodo podem ser potentes quando nos convidam a desestabilizar os saberes e práticas instituídas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo dessa tese tentou se fazer de afetos. Como corpo, se deixou ser atravessado por excitação, paixões, encontros, descobertas, criatividade e arte. Concomitantemente, foi perfurado por retrocessos, cortes, ameaças, violações de direitos, ódio, medo. Sua porosidade não estava sob o seu controle, afinal é corpo.

Uma tese porosa, atravessada pelos afetos e situações inéditas com as quais nos deparamos cotidianamente em meio a uma pandemia. Talvez seja o momento em que mais nos aproximamos todas, das sensações de estarmos incapacitadas, impotentes, lesionadas, isoladas. Por vezes, sentia que todos os significados sociais mais nocivos atribuídos à deficiência como tragédia, incapacidade, falta, fracasso, ausência, perda, fraturavam o corpo da tese. Bloqueavam o desejo de criar, o processo de escrita, as possibilidades de coexistência e compartilhamento.

Em algumas ocasiões, talvez essa seja a única história que um corpo pode dar conta de viver. Talvez seja mesmo uma estratégia de sobrevivência em tempos pandêmicos. Um querer não estar só: compartilhar dores e sofrimento como uma política de aliança e solidariedade. Uma estratégia que o corpo escolheu para comportar um pouco do que nos é comum. Mas acreditamos que uma história única é apenas uma versão da história.

Tem sido um momento difícil para se fazer pesquisa no atual contexto político, econômico e social brasileiro. Acreditamos que essa não seja uma peculiaridade dessa pesquisa. Uma série de políticas de austeridade e desqualificação vêm sendo direcionadas às universidades públicas: cortes de verbas de custeio das instituições de ensino e de bolsas de estudantes, difamações de estudantes, professoras, pesquisadoras e servidores públicos, desvalorização do trabalho intelectual e da produção de conhecimento científico. Rosana Pinheiro-Machado, na sua coluna para o *The Intercept_Brasil*, escreveu:

No Brasil, o fogo no Museu Nacional era uma espécie de presságio do apocalipse científico que viria ocorrer em 2019. Com todas as suas contradições e conflitos, a academia como conhecíamos está em fase de extinção. Por isso, temos ido a público para valorizar nossas conquistas como cientistas. Isso é tão importante como mostrar que, nestes tempos sombrios, os estudantes estão adoecendo porque nunca antes na história do Brasil uma autoridade máxima da nação tratou pesquisadores como inimigos – o que adiciona uma camada extra a um quadro já dramático. Os alunos hoje não veem perspectivas de futuro. É muito pior do que a sensação de não ter bolsa e a falta de papel higiênico: é a sensação de que nosso trabalho não tem valor. (Rosana Pinheiro-Machado, 15 de outubro de 2019)

Diante desse cenário e reconhecendo as contradições e conflitos que perpassam a universidade – assim como a Rosana Pinheiro-Machado – queremos, primeiramente, nos posicionar em defesa da universidade pública, gratuita, diversa, plural e democrática. Assim como começamos nos posicionando e reconhecendo nossas implicações com as questões que transversalizam essa pesquisa, não poderíamos deixar de nos implicar com as considerações finais. Utilizando como referência a psicologia social crítica e as teorias feministas interseccionais, apostamos em um fazer científico parcial, situado e político.

Sendo assim, entendemos que as análises e críticas à universidade tecidas no decorrer dessa tese são necessárias, algumas, inclusive urgentes. Entretanto, não temos a pretensão de que os argumentos compilados nesse texto sejam utilizados para minar ou desqualificar o ensino superior nas universidades públicas. Essa tese, e o doutorado do qual ela é decorrente, só foram possíveis dentro de uma universidade pública e gratuita, e devido a ela. Sem a universidade pública, praticamente não existiria ciência no Brasil, já que as universidades públicas são as principais responsáveis pela produção de conhecimento científico em território nacional.

Se foi possível fazer esse movimento de “olhar para dentro”, elaborar reflexões e críticas, analisar tensões e controvérsias, é justamente por se tratar de uma instituição social autônoma e democrática. Alinhadas às provocações de Marilena Chaui (2003, p. 6), entendemos que é essencial, para a universidade enquanto instituição social, “discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes”. Também concordamos com Mauro Luis Iasi quando ele afirma:

A necessária defesa da universidade pública contra seu desmonte não pode obscurecer o fato de que essas instituições são e sempre foram e eminentemente conservadoras na forma e no conteúdo. Mesmo com a saudável democratização do espaço universitário com a ampliação do acesso de camadas populares e segmentos para os quais este espaço era praticamente vetado (como pobres, negros, indígenas, camponeses, etc.), a vida acadêmica prima pelo elitismo, pela forma meritocrática ou quase aristocrática, pela seleção de currículos e saberes que respondem muito mais às necessidades da ordem burguesa e a reprodução do capital do que às demandas reais da maioria da população. (Mauro Luis IASI, Blog da Boitempo, 27 de maio de 2019).

Essa proposta analítica e política diferencia-se radicalmente das atuais políticas de contingenciamento e desvalorização das universidades públicas que vem sendo implementadas pelas atuais autoridades governamentais. Pois, para se manter uma postura crítica e dar continuidade a trabalhos sérios e comprometidos que pretendem pensar a universidade e a sua função social, é necessário investimento em educação.

Essas considerações iniciais nos permitem pensar também sobre as reverberações desse contexto educacional, social, político e econômico na pesquisa, especialmente durante o

trabalho de campo. No decorrer da pesquisa, percebemos um esgotamento e esvaziamento do campo, cuja imersão começou em março de 2019. Não temos uma dimensão exata de todos os motivos e acontecimentos que contribuíram para esse processo, mas formulamos algumas hipóteses que exploraremos a seguir. Nesse mesmo período, toda a comunidade acadêmica – estudantes, professoras, profissionais terceirizadas e demais funcionárias das universidades públicas – foi mobilizada pelos cortes de verbas e bolsas estudantis, que trouxeram significativos impactos materiais e subjetivos para as rotinas e integrantes das universidades públicas. Além da política de contingenciamento de recursos, nos deparamos com pronunciamentos e posicionamentos arbitrários proferidos pelas principais autoridades governamentais e representantes nacionais da educação. Discursos proferidos com o objetivo de desqualificar o ensino superior público e gratuito, contribuindo para a precarização das universidades públicas, que são as principais responsáveis pela produção de conhecimento científico e formação de pesquisadoras e docentes no cenário brasileiro. Como assinala Mauro Luis Iasi (2019) sobre a universidade:

Ela é um espaço de conflito e de contradições, mas também é o espaço de onde vem 95% de todas as pesquisas científicas em nosso país, a maioria absoluta das teses e dissertações defendidas, onde se realizam trabalhos de extensão de grande significado e onde se formam profissionais das mais diferentes áreas de atuação.

Diversas greves estudantis foram mobilizadas em decorrência desses ataques à educação e à universidade pública, somados aos projetos de precarização da saúde e das relações de trabalho. Entendemos que todos os embates e inseguranças instaurados nesse contexto tiveram impactos na universidade e, conseqüentemente, nas pessoas que compõe o seu cotidiano, bem como reverberaram na pesquisadora, no orientador e na tese. Essas situações, entre outros motivos, contribuíram para que não fosse possível realizar um grupo focal com as estudantes com deficiência cotistas, como havíamos previsto no projeto de doutorado. No decorrer da pesquisa, soubemos do coletivo “Por uma UFSC inclusiva”, que congregava pessoas com e sem deficiência, entretanto, o grupo parecia estar inoperante no momento da pesquisa. Sugerimos, como desdobramento dessa pesquisa, que possamos dar continuidade a projetos que contemplem a constituição de coletivos para compartilhamento de experiências e estratégias que nos auxiliem a pensar os processos de in/exclusão e acessibilidade na universidade.

Uma das principais controvérsias que emergem nesse cenário que descrevemos há pouco é a distopia que se cria em relação à implementação da política de ações afirmativas para estudantes com deficiência na universidade pública. Como operacionalizar uma política que

requer investimentos de recursos financeiros e profissionais, não apenas para incluir, mas também para garantir a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, concomitantemente a uma política de restrição financeira? Quais as chances dessa política vir a se concretizar, de fato, se poucos anos depois de ter sido institucionalizada é sobreposta pelas medidas de corte de recursos? Como continuar apostando em uma educação plural, diversa e inclusiva diante de tantos retrocessos? Como prosseguir fazendo pesquisa e sugerir que a universidade pública deve reestruturar-se para acolher as diferenças quando há escassas possibilidades dela se manter operando? Como sustentar a desestabilização de categorias identitárias – como a deficiência –, quando há necessidade de defender direitos básicos a grupos específicos e vulneráveis? Em uma tese entrecortada por incômodos e afetos, sentimentos desânimo, desmotivação e desamparo, perpassando cada uma de nós e nossos movimentos sociais e coletivos.

Por outro lado, a entrada de estudantes cotistas nas universidades nos aponta para algumas apostas, resistências e caminhos possíveis. Em 2016, Rosana Pinheiro-Machado escreveu:

Hoje, o Brasil tem um dos cenários mais animadores do mundo. Há uma nova geração de cotistas ou bolsistas Prouni e Fies, que veem a universidade com olhos críticos, que desafiam a supremacia das camadas médias brancas que se perpetuavam nas universidades e desconstroem os paradigmas da meritocracia. Soma-se a isso o frescor político dos corredores das universidades no pós-junho e o movimento feminista que só cresce. Uma geração questionadora da autoridade, cansada dos velhos paradigmas. (Rosana Pinheiro-Machado, Carta Capital, 24 de fevereiro de 2016)

A implementação das políticas de ações afirmativas vem fazendo com que as universidades sejam compelidas a abrir suas portas para comportar a diversidade. Mas mais do que isso, a ampliação de entrada de um público diverso nas instituições federais de ensino superior, faz com que seja necessário repensar suas estruturas, paradigmas, epistemologias, referências, práticas e pedagogias. Quando a deficiência passa a ocupar os espaços e temporalidades acadêmicos, não mais apenas como objeto de estudo, mas como categoria analítica e política, além de ser um componente identitário que singulariza as trajetórias de vida das estudantes, nos convoca a repensar os sistemas de ensino a partir de uma dimensão estrutural, sobretudo, denuncia o capacitismo intrínseco à universidade.

Entendemos que o capacitismo atua na diferenciação de corpos que são lidos como capazes ou incapazes de ocupar os espaços e temporalidades acadêmicas. Sendo assim, atua de forma negativa, restringindo as possibilidades de participação das pessoas com deficiência –

mas não apenas – com base em pressuposições sobre o que elas (não) são capazes de ser e fazer. Em contrapartida, atua a partir de uma dimensão positiva, ao valorizar corpos capazes, supostamente “normais”, sem impedimentos corporais e/ou funcionais. Podemos entender, com base nessa discussão, que as lógicas meritocráticas e elitistas, historicamente perpetuadas pelas universidades são, portanto, ancoradas no capacitismo. As discussões sobre o capacitismo nos permitem problematizar ainda a articulação da deficiência com os demais marcadores sociais da diferença. Isso quer dizer que, as exigências colocadas reiteradamente às pessoas com deficiência para que comprovem a sua capacidade individual de ingressar e se manter na universidade, adequando seus corpos a um ideal produtivista, são impostas também a cada uma de nós que frequentamos os espaços e temporalidades da academia, sejamos lidas como deficientes ou não.

Um dos desdobramentos possíveis com base nessa discussão que apresentamos é a necessidade de explorar, em trabalhos futuros, mais elementos da articulação do capacitismo com os demais sistemas de opressão como o racismo, o sexismo, a gordofobia, a transfobia, entre outros. Para além do reconhecimento de que essas categorias se articulam nos contextos acadêmicos produzindo modos diversos de ocupar a universidade, entendemos a necessidade de avaliar as reverberações da incorporação da categoria deficiência nas políticas de ações afirmativas que já previam a reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Embora as participantes da pesquisa tenham requisitado a política de cotas para estudantes com deficiência, articulada com os critérios de renda e a conclusão do ensino médio em escola pública, nenhuma delas mencionou ter acionado a reserva de vagas destinada à categoria étnico-racial. Sugerimos também, com base nas informações que foram encontradas na página institucional da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), a incorporação de outras características sociodemográficas das estudantes com deficiência cotistas na UFSC, nos mapeamentos e demais materiais que são disponibilizados para acesso livre. Dessa forma, entendemos que outras análises poderão ser realizadas de forma mais completa e interseccional, permitindo assim, complexificar os elementos que nos auxiliam a compreender quais fatores podem se constituir como barreiras ou facilitadores nos processos de inclusão, participação e permanência das estudantes com deficiência cotistas no ensino superior das instituições federais. Outro aspecto que caracteriza uma limitação da atual pesquisa e que pode sugerir novas investigações é a inclusão de outras condições corporais para além da deficiência física, uma vez que todas as participantes que compuseram os percursos da tese se enquadravam nessa definição.

Como procuramos abordar no decorrer da tese, a materialidade produzida no encontro entre deficiências múltiplas e a universidade, evidenciam os limites interpostos pelos nossos corpos aos ideais capacitistas e produtivistas que, muitas vezes, a academia tenta nos impor. Curiosamente (ou não), a maioria das estudantes com deficiência cotistas que participaram da pesquisa – e a própria pesquisadora, inclusive – relataram sentir dores e desconfortos, fazer uso de medicamentos, adequar seus corpos a espaços, mobiliários, trajetos e temporalidades. Todas essas estratégias, e imaginamos que muitas outras, são acionadas para estar na universidade. No decorrer dos percursos e experiências que compõem essa pesquisa, nos deparamos com a necessidade de problematizar a universidade como uma instituição produtora e reprodutora do capacitismo. Assim, instigamos a reflexão sobre os modos como a academia contribui para normalizar e hierarquizar corpos, bem como modos de frequentar e pertencer aos contextos universitários. Poderíamos acrescentar ainda que, alguns modos de experimentar a universidade, podem produzir dores, adoecimentos, afastamentos e desistências.

Outra reverberação decorrente da implementação das cotas para estudantes com deficiência no ensino superior são as novas discussões e demandas trazidas para o campo das políticas de ações afirmativas, bem como para a universidade de uma forma mais ampla. Em particular, as pessoas com deficiência podem solicitar recursos e estratégias de acessibilidade como elementos essenciais para garantir a sua entrada e permanência no ensino superior, demandas que a universidade não costumava contemplar, tampouco prever. Em decorrência dessas novas interpelações, encontramos na pesquisa de campo, algumas tensões e limitações implicadas no atendimento das estudantes com deficiência a partir de perspectivas assistencialistas e individualizantes. Reiteramos a importância das estratégias e políticas institucionais que objetivam garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência em espaços e temporalidades pouco inclusivos, que não foram planejados levando em consideração as suas especificidades corporais e funcionais.

Entretanto, ao relegar as questões da deficiência exclusivamente a um plano individual e às soluções técnicas e pontuais, podemos contribuir para isentar a universidade da urgência em reconhecer como as suas próprias estruturas sustentam desigualdades sociais e articulam opressões de forma interseccional e capacitista. Sendo assim, além das modificações arquitetônicas e da proposição de estratégias de acessibilidade que são fundamentais para garantir o acesso e a permanência das estudantes com deficiência no ensino superior, buscamos problematizar na tese, a necessidade de uma reformulação mais complexa e radical.

Essa pesquisa não teve a pretensão de esgotar o mapeamento dos setores e atores envolvidos com a implementação da política de ações afirmativas para estudantes com

deficiência na UFSC. Acompanhamos alguns percursos do campo, conforme foram emergindo nos encontros, conversas, documentos, notícias e, especialmente, a partir das indicações informadas pelas interlocutoras da pesquisa. Ao trazer essas reverberações do campo para o âmbito das análises no corpo da tese, enfatizamos as experiências e trajetórias educacionais das estudantes com deficiência cotistas com quem realizamos as entrevistas. Entendemos que suas narrativas trouxeram elementos muito relevantes que, por um lado, nos remetem a uma dimensão individual, comportando histórias de vida e modos singulares de relação com a sua condição de deficiência, por exemplo. Por outro lado, as entrevistas também foram importantes para analisarmos como deficiências múltiplas são materializadas em uma esfera estrutural e institucional, ou seja, o que se produz no encontro entre suas corporalidades deficientes e a universidade.

Ao utilizar o contar histórias como operador teórico e metodológico na tese, entendemos que estamos contribuindo para multiplicar a inteligibilidade da deficiência e desestabilizar narrativas únicas, totalizantes e capacitistas. Reconhecemos também a importância das histórias como um registro de memórias múltiplas. Nesse sentido, pensamos que outras propostas poderiam ampliar o repertório de departamentos institucionais que compuseram o escopo dessa tese para incluir, por exemplo, o curso de graduação em Letras-Libras (UFSC) que, além de ter sido pioneiro em território nacional, congrega muitos estudantes e docentes surdas. Além disso, também poderiam dedicar-se a compilar mais informações históricas sobre as políticas de ações afirmativas para estudantes com deficiência na UFSC, conversando com protagonistas do campo como, por exemplo, a professora Maria Sylvia Cardoso Carneiro, presidente do Comitê de Acessibilidade da UFSC (em 2010) e, posteriormente, do Núcleo de Acessibilidade da UFSC (em 2012); e o professor Adriano Henrique Nuernberg, fundador do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED).

Reivindicar movimentos anteriores à nossa trajetória individual no contexto da universidade nos parece ser uma estratégia importante no enfrentamento das perspectivas de atuação individualizantes e assistencialistas. Observamos que, no contexto das intervenções pensadas para as pessoas com deficiência, muitas práticas, adaptações e soluções são implementadas de forma passageira e pensada exclusivamente para um único indivíduo. Isso faz com que não sejam pensadas estratégias coletivas e modificações estruturais e permanentes – ou, ao menos, mais duradouras – que possam beneficiar outras pessoas, no futuro. Considerando as premissas utilizadas na tese, sobre deficiências múltiplas serem coproduzidas nos encontros entre sujeitos com experiências singulares e a universidade, sabemos que muitas estratégias de acessibilidade precisam ser mediadas com cada estudante ao longo da sua

trajetória educacional no ensino superior. Isso, por sua vez, coloca um desafio para as práticas institucionais, uma vez que, quando os recursos e/ou serviços de acessibilidade não estão previamente disponíveis, gera-se constrangimento para a pessoa com deficiência que precisa solicitá-los. Com base em uma perspectiva integracionista e assistencialista, essa prática retira as tecnologias de cuidado da esfera dos direitos e as enquadra como favores. Acreditamos que as discussões que têm sido produzidas sobre o desenho universal podem contribuir para a antecipação de estratégias que objetivam atender ao maior número de pessoas possível.

Entendemos que, cabe à universidade, como reflexo da sociedade – narrativa que emergiu em alguns percursos da pesquisa – reconhecer o seu papel na produção e reprodução de verdades sobre as diferenças e sua implicação da manutenção de estereótipos, preconceitos, violências diversas, discriminações e exclusões. Como instituição social e, portanto, constituída por atitudes e opiniões diversas, projetos divergentes, epistemologias conflitantes, divisões e contradições, “a universidade não é monolítica, ela é um campo de disputas e, lentamente temos percebido modificações”. (Henrique Caetano NARDI; Paula Sandrine MACHADO; Frederico Viana MACHADO; Leticia ZENEVICH, 2013, p. 196). Assim, entendemos a universidade como um campo privilegiado para contestar verdades totalizantes e propor epistemologias outras, que possam também contribuir para a transformação social.

Se a “academia como conhecíamos está em fase de extinção”, como nos aponta Rosana Pinheiro-Machado (2019), aleijar a academia é, para nós uma aposta. “Quando aleijamos, tornamos possível desejar as maneiras pelas quais a deficiência incomoda (ou perturba)”. (Kelly FRITSCH, 2019, p. 21. Tradução nossa). Essa virada epistemológica abre espaço para antecipar a diferença, desejá-la como componente constitutivo das nossas rotinas e práticas. Outrossim, amplia as possibilidades de ocupar os espaços e temporalidades acadêmicas, contemplando a diversidade de possibilidades de existência.

Ao longo da tese, provocamos a pensar sobre o incômodo como estratégia para uma análise de implicações que permite compreender o envolvimento de cada uma de nós com a categoria deficiência, materializada em experiências múltiplas e situadas. Junto com Jay Timothy Dolmage (2017), defendemos que não podemos reconhecer e contestar as fundações que estruturam a universidade e vislumbrar futuros para a academia se continuarmos constantemente nos esquivando da deficiência. Assim, reivindicamos uma análise das implicações institucionais como estratégia para incomodar e desestabilizar os modos universalizantes, naturalizantes e estereotipados de compreensão da deficiência. Com isso, objetivamos contribuir para a constituição de uma academia aleijada, ou seja, capaz de antecipar e desejar a diversidade funcional e corporal e, desta forma, promover e garantir o acesso e a

participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços, contextos e atuações universitárias.

Essa proposta, para além das políticas de ações afirmativas para estudantes com deficiência, pode ser estendida também para os modos como fazemos pesquisa e produzimos conhecimentos sobre a deficiência na academia. De acordo com Coimbra e Nascimento (2008), entendemos que a análise de implicações pressupõe a afirmação de um plano micropolítico de processualidades e encontros, singularidades e multiplicidades que, no contexto da pesquisa, se constrói em parceria COM as pessoas com deficiência. Sendo assim, apostas teórico-metodológicas que contemplem esse plano de microproduções e consolidações de deficiências múltiplas, podem ser consideradas estratégias de resistência e emancipação às formas hegemônicas de produção de conhecimentos acerca da deficiência. Deste modo, contribuímos também com o compromisso da psicologia social de romper com as reiteraões de violências embasadas em lógicas capacitistas, sexistas, racistas, heteronormativas, classistas, entre outras.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**, 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- ALVES, Camila Araújo. **E se experimentássemos mais?** Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, 2016. 92 f.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Corpo desviante/olhar perplexo. **Psicologia USP**, v. 5, n. 1/2, p. 245-268, 1994.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION- APA. **Guidelines for Assessment of and Intervention with Persons with Disabilities**. 2011. Disponível em: <<http://www.apa.org/pi/disability/resources/assessment-disabilities.aspx>>.
- BAGLIERI, Susan; VALLE, Jan W.; CONNOR, David J.; GALLAGHER, Deborah J. Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. **Remedial and Special Education**, v. 32, n. 4, p. 267-278, 2011. doi: 10.1177/0741932510362200
- BARNES, Colin. Un Chiste “Malo”: Rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita. In: BROGNA, Patricia (Comp.). **Visiones y Revisiones de la discapacidad**. México: FCE, 2009, p. 101-122.
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n.26, p.329-376, jan/jun. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>.
- BRASIL. Conselho Nacional De Saúde. Resolução nº 466, 12 de dezembro de 2012. In: **Diário Oficial [da] União**, 13 jun. 2013, n. 12, Seção 1, p. 59. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº. 186**, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em

Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] União, Brasília, 10 jul. 2008. Seção 1, edição 131, p. 1.

BRASIL. **Decreto nº. 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>.

BRASIL. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/l10172.htm>.

BRASIL. **Lei nº. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

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). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

BRASIL. **Lei nº. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>.

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir – acessibilidade na educação superior**. SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Viver Sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/SNPD, 2013. 92 p.** Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf>.

BROWNW, Kath. Snowball sampling: using social networks to research non-heterosexual women. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n. 1, p. 47-60, 2005. doi: 10.1177/1525822X05279903

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-172.

BUTLER, Judith. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 22, p. 159-179, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Vida precária: el poder del duelo y la violencia**. Traducción de Fermín Rodríguez. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2006. 192 p.

CABRAL, Mauro. Apresentação. In: CABRAL, Mauro (Ed.). **Interdicções: escrituras de la intersexualidad em castellano**. Editora Anarrés: 2009. p. 5-11.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>.

CHANDLER, Eliza. Sidewalk Stories: The Troubling Task of Identification. **Disability Studies Quarterly** (Online), v. 30, n. 3/4, 2010. Disponível em: <<http://dsq-sds.org/article/view/1293/1329>>.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso>.

COIMBRA, Cecília M. B.; NASCIMENTO, Maria Livia do. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: GEISLER, A. R. R.; ABRAHÃO, A. L.; COIMBRA, C. M. B. (Orgs.). **Subjetividades, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos em saúde**. Niterói, RJ: EdUFF, 2008, p. 143-153.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. 19p.

DALCIN, Aline; STEIN, Guilherme. The Impact of Centralized Admission to Higher Education on the Entrance of Students with Disabilities. In: XXI ENCONTRO DE ECONOMIA DA REGIÃO SUL, 21, 2018, Curitiba. **Anais...** Disponível em: <https://www.anpec.org.br/sul/2018/submissao/files_I/i8-06f2be985ab8547c9ba25784800365ea.pdf>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DELEUZE, Gilles. A Intuição como Método. (As cinco regras do método). In: DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora34, 2008, p. 7-26.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DESPRET, Vinciane. The body we care for: figures of anthro-zoo-genesis. **Body and Society**, v. 10, n. (2-3), p. 111-134, 2004.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf>.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007. 96p.

DINIZ, Debora; SQUINCA, Flávia; MEDEIROS, Marcelo. Deficiência, cuidado e justiça distributiva. In: COSTA, Sérgio; FONTES, Malu; SQUINCA, Flávia. (Orgs.). **Tópicos em Bioética**. Brasília: LetrasLivres, 2006. pp. 82-94.

DOLMAGE, Jay Timothy. **Academic Ableism: Disability and Higher Education**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2017. 256p.

FERGUSON, Philip M. Mapping the family: Disability Studies and the exploration of parental response to disability. In: ALBRECHT, Gary L.; SEELMAN, Katherine D.; BURY, Michael. In: **Handbook of Disability Studies**. London, UK: Sage Publications, 2000. p. 373-395.

FERRI, Beth A.; GREGG, Noel. Women with Disabilities: Missing Voices. **Women's Studies International Forum**, v. 21, n. 4, p. 429-439, 1998.

FINE, Michelle; ASCH, Adrienne. **Women with Disabilities: essays in Psychology, Culture and Politics**. Temple University Press: Philadelphia, 1988.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRITSCH, Kelly. Crip. In: **Crippling the Arts Access Guide**, Toronto, 2019, 37 p.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** Conferência, 1978.

GAVÉRIO, Marco Antônio. **Estranha atração**: a criação de categorias científicas para explicar os desejos pela deficiência. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2017. 111 f.

GAVÉRIO, Marco Antônio. Medo de um Planeta Aleijado? – Notas Para Possíveis Aleijamentos Da Sexualidade. **Áskesis** - Revista dos Discentes do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFSCar, v. 4, p. 103-117, 2015. Disponível em: <<https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/29>>.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educar em Revista**, (spe.3), p. 151-166, 2017. doi: 10.1590/0104-4060.52925.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia, Sexualidade e Deficiência: Novas Perspectivas em Direitos Humanos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, p. 850-863, 2014. doi: 10.1590/1982-370000552013.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. doi: 10.1590/S0102-71822012000300009.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995. Recuperado de: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828>>.

HECKATHORN, Douglas. D. Snowball versus respondent-driven sampling. **Sociological Methodology**, v. 41, n. 1, p. 355-366, 2011. doi: 10.1111/j.1467-9531.2011.01244.x

IASI, Mauro Luis. **O ataque da ignorância contra a razão**: a defesa da universidade pública e a conjuntura. In: BLOG da Boitempo. 27 mai. 2019. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/27/o-ataque-da-ignorancia-contra-a-razao-a-defesa-da-universidade-publica-e-a-conjuntura/>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2015. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>>.

JASANOFF, Sheila. Ordering knowledge, ordering society. In: JASANOFF, Sheila. (Ed.). **States of Knowledge**: The co-production of science and social order. Nova Iorque: Routledge, 2004, p. 13-45.

JASANOFF, Sheila. The idiom of co-production. In: JASANOFF, Sheila. (Ed.). **States of Knowledge: The co-production of science and social order**. Nova Iorque: Routledge, 2004, p. 1-12.

KING, Thomas. “You’ll never believes what happened” is always a great way to start. In: KING, Thomas. **The truth about stories: A native narrative**. Toronto, ON: House of Anansi Press, 2003. p. 1-30.

LAMARRE Andrea; RICE Carla; BESSE Kayla. **Relaxed Performance: Exploring Accessibility in the Canadian Theatre Landscape**. British Council Canada and Bodies in Translation: Activist Art, Technology, and Access to Life. 2019. Disponível em: <https://www.britishcouncil.ca/sites/default/files/digital_relaxed_performance_-_full_length_report.pdf>.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.

MARTINS, Bruno Sena. O “corpo-sujeito” nas representações culturais da cegueira. **Fractal: revista de psicologia**, v. 21, n.1, p. 5-22, 2009. doi: 10.1590/S1984-02922009000100002.

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro; BERG, Aleksandra. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais (Online)**, v. 98, p. 45-64, 2012. doi: 10.4000/rccs.5014.

MASSÉ, Gladys Margarita; RODRÍGUEZ GAUNA, María Cecilia. La discapacidad en América Latina: reflexiones en torno a la medición de un fenómeno complejo en una región demográfica heterogénea. **Notas de Población**, n. 100, p. 195-222, 2015. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38528/1/08_Masse_100A.pdf>.

MATARAZZO, Cláudia. **Vai encarar?: a nação (quase) invisível de pessoas com deficiência**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009. 208 p.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. doi: 10.1590/1413-812320152110.07792016.

MELLO, Anahi Guedes de; MOZZI, Gisele De. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: NARDI, Henrique Caetano; ROSA, Marcus Vinícius de Freitas; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA Raquel da Silva (Orgs.). **Políticas Públicas, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça na Perspectiva Interseccional**. 1ª. ed. Porto Alegre: Secco Editora, 2018. pp.17-30.

MELLO, Anahi Guedes de; MOZZI, Gisele De. Deficiência e Psicologia: perspectivas interseccionais. In: Marivete GESSER, et al. (organizadores). **Psicologia e pessoas com**

deficiência. Florianópolis: Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina – CRP-12: Tribo da Ilha, 2019, p. 26-42.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, p. 635-655, 2012. doi: 10.1590/S0104-026X2012000300003.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux; BASTOS, Camen Célia Barradas Correia. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 189-202, 2016. doi: 10.5902/1984686X17215.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOL, Annemarie. **The body multiple: Ontology in medical practice.** Duke University Press: 2002.

MORAES, Marcia; MASCARENHAS, Luiza Teles; FONTES, Fernando; MARTINS, Bruno Sena. Introdução. In: MORAES, Marcia et al. (Org.). **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade (recurso eletrônico).** 1. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2018.

MORAES, Márcia; TSALLIS, Alexandra. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. **Revista Polis e Psique**, v. 6, n. 1, p. 39-50, 2016. doi: 10.22456/2238-152X.61380.

MORRIS, Jenny. Personal and Political: A Feminist Perspective in Researching Physical Disability. **Disability, Handicap & Society**, v. 7, n. 2, p. 157-166, 1992.

MUCCINI, Patrícia. **Estudantes com surdocegueira na universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2017. 118 f.

NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine; MACHADO, Frederico Viana; ZENEVICH, Letícia. O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. **Teoria & Sociedade (UFMG)**, n. 21.2. p.179-200, jul-dez. 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência.** São Paulo: SEDPcD, 2012.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14 n. 1, p. 67-77, 2009. doi: 10.1590/S1413-81232009000100012.

PEREIRA, Éverton Luís; BARBOSA, Livia. Índice de Funcionalidade Brasileiro: percepções de profissionais e pessoas com deficiência no contexto da LC 142/2013. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3017-3026, 2016. doi: 10.1590/1413-812320152110.18352016.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. A guerra na educação piora a já frágil saúde mental nas universidades. **The Intercept Brasil**. 15 de outubro de 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2019/10/14/guerra-universidades-piora-saude-mental/>

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica. **Carta Capital**. 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica/>

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, (spe. 3), p. 87-106, 2017. doi: 10.1590/0104-4060.51042.

PRADO FILHO, Kleber; TRISOTTO, Sabrina. A Psicologia como disciplina da norma nos escritos de M. Foucault. **Revista Aulas**, Campinas, n. 3, p.1-14, 2007.

RICE, Carla; CHANDLER, Eliza; HARRISON, Elisabeth; LIDDIARD, Kirsty; FERRARI, Manuela. Project Re•Vision: disability at the edges of representation. **Disability & Society**, v. 30 n. 4, p. 513-527, 2015. doi: 10.1080/09687599.2015.1037950.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surda: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005. doi: 10.1590/S0101-73302005000200013.

SCHUCH, Patrice. Antropologia Pública: a ética da inquietude no trabalho de Didier Fassin. In: DINIZ, Débora. **Didier Fassin. Entrevistado por Débora Diniz**. RJ, EdUERJ, 2016, p. 81-117.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability: The Basics**. New York, NY: Routledge, 2018, 197 p.

TANGLED ART + DISABILLITY GALLERY. **Brochure for Flourishing**. Toronto, 2018. 51p.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e Sociologia**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2007.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Políticas de in/exclusión de las personas con discapacidad**. El caso de Brasil. Barcelona: Editorial UOC, 2017.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
ENTREVISTA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA**

Título da Pesquisa: Produções e tensionamentos a partir da política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior

Pesquisador responsável: Henrique Caetano Nardi

Doutoranda/pesquisadora: Gisele De Mozzi

Contato: gisele.dmozzi@gmail.com / (48) 998450687

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar desta pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa, intitulada **Produções e tensionamentos a partir da política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior**, tem como objetivo compreender como a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior vem sendo implementada e quais as implicações, repercussões e tensões que produz nesse processo.

A pesquisa compreende a realização de entrevistas e um grupo focal com estudantes que ingressaram na universidade pela política de cotas para estudantes com deficiência. Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista individual semiestruturada, com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, a ser realizada em um local reservado, conforme a sua disponibilidade de data e horário. Caso você esteja de acordo, a entrevista será gravada em áudio ou vídeo (conforme o que considerar mais adequado à sua forma de comunicação) para posterior transcrição e análise que serão realizadas pela pesquisadora.

As informações provenientes da entrevista serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos como aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou revistas científicas. Essa divulgação será feita de modo a proteger a confidencialidade das informações e o anonimato dos(as) participantes da pesquisa, de modo que você não será identificado por nome ou qualquer outra forma. O sigilo e a privacidade dos(as) participantes será garantido durante todas as fases da pesquisa. O material produzido na pesquisa será armazenado pela pesquisadora e pesquisador responsáveis por um período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa, em arquivo digital e/ou na sala do pesquisador responsável no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situado em Porto Alegre - RS, Bairro Santa Cecília, Rua Ramiro Barcelos, 2600, 4º andar, sala 401H.

A sua participação na pesquisa é voluntária. Você não precisa responder a todas as perguntas da entrevista e pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, seja antes, durante ou depois de já ter dado o seu consentimento ou de ter concluído a entrevista. A não participação na pesquisa não trará nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Você também pode recusar a gravação da entrevista.

Consideramos que os possíveis riscos no desenvolvimento dessa pesquisa são mínimos. Porém, se a entrevista provocar qualquer tipo de desconforto ou sentimentos desagradáveis, você poderá solicitar apoio à pesquisadora, que estará disponível para conversar sobre isso.

Também poderá ser buscado apoio institucional para questões educacionais na Coordenadoria de Assistência Estudantil e na Coordenadoria de Acessibilidade Educacional. Além disso, poderá ser buscado atendimento psicológico, se necessário, no Serviço de Atenção Psicológica da universidade, que presta atendimento público e gratuito à comunidade.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direito, como pagamento. Esperamos, entretanto, que esse estudo possa contribuir com as políticas e práticas que se destinam a promover a inclusão e a acessibilidade para estudantes com deficiência no ensino superior.

Você poderá pedir informações adicionais sobre a pesquisa e tirar dúvidas sempre que achar necessário, podendo entrar em contato com a pesquisadora e o pesquisador responsáveis no Instituto de Psicologia/UFRGS, sala 401H, 4º andar, Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santa Cecília, Porto Alegre, ou através do número (48) 998450687. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia/UFRGS, situado na rua Ramiro Barcelos, 2600, telefone (51) 33085698.

Eu, _____ (nome do/a participante) fui informado(a) sobre os objetivos e justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi orientações sobre os procedimentos, possíveis riscos e benefícios decorrentes, e esclareci minhas dúvidas. Sei que posso solicitar novas informações a qualquer momento e retirar o meu consentimento, se assim o desejar, sem que isso me traga qualquer prejuízo. Ao assinar este Termo, dou meu consentimento livre e esclarecido, concordando em participar deste estudo. Declaro que recebi cópia do presente termo de consentimento.

Quanto ao registro das informações da entrevista através da gravação em áudio ou vídeo, eu: () Autorizo a gravação. () Não autorizo a gravação.

Local e data

Assinatura do/a participante da pesquisa

Henrique Caetano Nardi
Pesquisador responsável

Gisele De Mozzi
Doutoranda UFRGS

Comitê de Ética em Pesquisa – Instituto de Psicologia UFRGS
Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Bairro Santa Cecília - CEP 90035-003
Porto Alegre – RS – Brasil
Telefone para contato: (51) 3308-5698
E-mail: cep-psico@ufrgs.br

APÊNDICE B - QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Fale sobre a sua trajetória educacional.
2. Como foi o processo de preparação para a entrada na universidade? Quais critérios utilizou para a escolha da universidade e do curso?
3. Quais anseios, expectativas, dúvidas em relação ao ingresso no ensino superior?
4. De que forma teve acesso às informações referentes à política de ações afirmativas para estudantes com deficiência no ensino superior? Quais informações teve acesso?
5. Você acionou algum recurso e/ou serviço de acessibilidade durante o vestibular? Como avalia esse processo?
6. Quais os trâmites que percorreu para ter acesso à política de reserva de vagas para estudantes com deficiência? Como avalia esse processo?
7. Você passou por algum processo de avaliação que tinha como objetivo comprovar a sua deficiência para fins de ocupar a vaga reservada para pessoas com deficiência? Como foi feita essa avaliação? Quem foram as profissionais responsáveis? Quais documentos foram solicitados?
8. Conte sobre a sua rotina em um dia de aula (por exemplo, quais meios de transporte utiliza para se locomover até a universidade; se reside, atualmente em moradia universitária; se acessa algum recurso e/ou serviço de acessibilidade; quais espaços costuma frequentar, como o restaurante universitário, os ginásios de esporte, a biblioteca).
9. Atualmente conta com algum recurso e/ou serviço de acessibilidade? Qual(is)? Quem é responsável em provê-lo(s)?
10. Que outros recursos e/ou serviços a universidade oferta e você considera importantes para a sua inclusão, permanência e participação no ensino superior? Quais serviços, recursos ou ainda adaptações deixa a desejar?
11. Quais as principais barreiras e entraves que encontra no contexto acadêmico? E quais elementos considera facilitadores na promoção da acessibilidade no ensino superior?
12. Quais tecnologias assistivas você já utilizava antes de acessar a universidade? Considera que passou a utilizar novas e/ou diferentes tecnologias após o ingresso no ensino superior?
13. Como avalia as políticas de inclusão para estudantes com deficiência na universidade?
14. Como descreve a relação com as professoras e professores? Com os(as) demais servidores(as) da instituição? E com os(as) colegas?
15. Como sua experiência com a deficiência se articula com a experiência universitária?
16. Há algo que gostaria de acrescentar? Ou alguma informação mencionada durante a entrevista que prefere que não faça parte da pesquisa?

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Coordenadoria de Acessibilidade Educacional

Florianópolis, 02 de abril de 2019.

Declaração de autorização institucional para realização de pesquisa

Eu, Bianca Costa Silva de Souza
responsável pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina (CAE/UFSC), declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento e autorizo a execução da pesquisa intitulada “Produções e tensionamentos a partir da política de reserva de vagas para estudantes com deficiência no ensino superior”, sob responsabilidade da pesquisadora Gisele De Mozzi, aluna do curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob orientação do Prof. Dr. Henrique Caetano Nardi.

Declaro que acompanharei o desenvolvimento da pesquisa a fim de garantir que será realizada de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12 e suas complementares, assegurando a segurança e bem-estar dos/das participantes da pesquisa e dispondo de infraestrutura necessária para tal.

Bianca Costa Silva de Souza
Coordenadora de Acessibilidade Educacional
Coordenadora de Acessibilidade Educacional/SAAD
Portaria nº 1257/2016/GR

Assinatura e carimbo da responsável institucional
Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da
Universidade Federal de Santa Catarina