



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SÂNZIA FERNANDES BARROSO

PERCURSOS DIÁRIOS:

**RETRATOS DA ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, OS SEUS
RUMOS E CONTORNOS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Brasília

2022

SÂNZIA FERNANDES BARROSO

PERCUSOS DIÁRIOS:

**RETRATOS DA ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, OS SEUS
RUMOS E CONTORNOS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Brasília

2022

SÂNZIA FERNANDES BARROSO

PERCUSOS DIÁRIOS:

**RETRATOS DA ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, OS SEUS
RUMOS E CONTORNOS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Brasília, 29 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dra. CRISTINA MARIA COSTA LEITE
(Orientadora)

Dr. PEDRO DEMO
(Examinador Externo ao Programa)

Dr. WALLACE WAGNER RODRIGUES PANTOJA
(Examinador Externo à Instituição)

Dra. CAETANA JURACY REZENDE SILVA
(Examinadora Externa ao Programa)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Barroso, Sânzia Fernandes
BB277p Percursos Diários: Retratos da acessibilidade na
Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a
inclusão das pessoas com deficiência / Sânzia Fernandes
Barroso; orientadora Cristina Maria Costa Leite. --
Brasília, 2022.
242 p.
Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
-- Universidade de Brasília, 2022.
1. Acessibilidade. 2. Capacitismo. 3. Deficiência. 4.
Educação Superior. 5. Modelo Social. I. Costa Leite,
Cristina Maria, orient. II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação de mestrado somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora.

Sânzia Fernandes Barroso

*Para as que têm asas e sonhos.
Para as que transplantam amor.
Para as que tecem verdades.
Para as que abraçam o luto.
Para as que ficaram.
Esperança e luta.*

A Jeane Brito.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi sonhada e escrita durante os três primeiros anos da pandemia da COVID 19. Tempos difíceis, marcados por incertezas e partidas. Tempos solitários. Na casa da minha avó, Lilia, onde permaneci por seis meses – os primeiros meses de isolamento social – procurei manter-me conectada a esta pesquisa, afinal, o calendário acadêmico fora suspenso e pouco sabíamos quando e como as aulas retornariam. Entre o trabalho exaustivo do home office e o cantar dos pássaros, eu pesquisava; lia; traduzia; e escrevia. Ao longo deste tempo, os rascunhos foram criando formas e criticidade e a casa da avó, tornar-se-ia lar, lugar de aconchego. Gratidão, minha amada vó, pelo coração gigante sempre disposto a me acolher. Gratidão por fazer parte da minha trajetória acadêmica desde a minha graduação.

Aos meus pais, Gilson (*in memoriam*) e Léia, meus amores inefáveis, serei grata eternamente por acreditarem em mim; por me guiarem; por me ensinarem a amar e zelar pelo *outro*. Gratidão por tudo que fizeram para que eu pudesse chegar à universidade. A minha travessia e a minha jornada não seriam possíveis sem o amor de vocês. À minha querida tia Lícia, pelas orações e pelas palavras de carinho, de conforto e de fé. Às minhas sobrinhas, Anna Livia e Letícia, e ao meu sobrinho Antony, os presentes mais lindos da minha vida, pelos abraços e risos, os quais foram acalento em dias tão difíceis. Gratidão por deixarem tudo mais alegre e sereno. William, obrigada por ser o meu irmão. Jabuticaba, Mingau, Dom e Quibe, meus cachorrinhos, meus companheiros, meus amores, saudades de terem vocês deitados aos meus pés e no meu colo enquanto eu estudava e ia construindo o meu percurso.

Cursar o mestrado em um momento que fugiu completamente ao que foi planejado exigiu um reabitar-se. Reabitar o espaço imaterial (o ciberespaço). Reabitar os nossos lugares de aconchego. A solidão da construção acadêmica manteve-se presente durante todo este percurso. A plataforma virtual não permite abraços; um colo; um diálogo mais longo. Tudo é pressa. Por muitas vezes, sonha-se sozinho. Faltam desejos. Sobram-se angústias. Nesse reabitar-se, conheci a minha orientadora, a professora Cristina Leite. Cris, gratidão por me dar as mãos. Por atravessarmos juntas este novo percurso que, aos poucos, tornou-se tão bonito. Gratidão pelo acolhimento, pela confiança e pela amizade. O seu apoio foi fundamental para eu dar continuidade a esta travessia e para concluí-la de forma livre e criativa. Nessa nova travessia, colegas de curso foram “norte”. Agradeço-as imensamente pelo intercâmbio de experiências; por me apresentarem o chão da escola; por compartilharem suas pesquisas tão importantes para o debate da inclusão.

Aos professores da comissão examinadora desta dissertação, agradeço imensamente o carinho com que recebestes este trabalho. Gratidão pelo tempo dedicado à leitura. Gratidão pelas falas sensíveis. Gratidão por acolherem a luta contra o apagamento histórico das pessoas com deficiência. Em especial, agradeço ao professor Pedro Demo. Fui sua aluna na disciplina “Política Social” durante a graduação. À época, ele me presenteou com os livros “Participação é conquista” e “Política social, Educação e Cidadania” para que eu tivesse a mesma oportunidade de aprender a aprender tal qual as minhas colegas do curso de Serviço Social. Gratidão, professor, por tanta gentileza e sensibilidade. Este presente proporcionou-me esperança e (re)encontro com a minha essência. Aos professores Wallace Pantoja e Caetana Juracy, muito obrigada! Não há palavras para descrever o contentamento que foi vê-los na minha banca. Gratidão por aceitarem fazer parte deste trabalho.

Agradeço às minhas queridas amigas que acompanharam e incentivaram este mestrado. Em especial, à Aline, amiga de infância e sonhadora que nem eu, por alegrar meu cotidiano enquanto eu passava um tempo no solo nativo. Gratidão, amada, pelas conversas de ânimo e esperança por dias melhores – os nossos encontros eram sempre divertidos. À Lívia, amiga e confiante, que me escutou de forma acolhedora. Gratidão por apoiar minhas escolhas, pelo incentivo e por dividir comigo momentos de alegria e de sonhos. À Neide, minha colega de trabalho e de profissão, minha irmã de coração, a amiga que sempre esteve ao meu lado, uma grande incentivadora. Gratidão, companheira, pelo carinho, pelo cuidado e pela amizade. Serei eternamente grata por nossos caminhos terem se cruzado. À Sabrina, prima tão querida. Gratidão por estar sempre comigo e vibrar com as minhas vitórias. À Camila, um presente que a UnB me deu. Gratidão pela empatia, por encorajar-me, por ser minha amiga.

Agradeço ao professor Fernando Bomfim Mariana por participar da banca de qualificação desta pesquisa. Suas palavras gentis estão guardadas em meu coração. À professora Silvia Yannoulas. Gratidão pelas conversas sobre educação, seus desafios e possibilidades. Ao professor José Luiz Villar (*in memoriam*). Gratidão pelos diálogos tão potentes e potencializadores e por compartilhar suas ideias e sonhos. Sua alegria contagiante e seu sorriso jamais serão esquecidos. À professora Leides Barroso. Suas perspectivas em envelhecimento e longevidade permitiram-me ser poética. Agradeço ao Rosinaldo Barbosa Silva, do ELX Mapas, pela parceria na elaboração dos mapas que compõem esta dissertação. Ao João Lucas, do site orevisor.com.br, pela revisão de texto. Ao meu avô Paulo, que era surdo, aos meus avós Geraldo e Sazinha, que se tornaram deficientes, aos tantos autores e autoras dos estudos da deficiência, aos partícipes de outras pesquisas, aos estudantes com quem convivi durante a minha passagem pelo PPNE, obrigada! Esta dissertação é fruto da (re)existência de vocês.

RESUMO

No contexto acadêmico, os estudos sobre deficiência ganharam contornos específicos os quais se alternam entre discussões que se centram nos saberes biomédicos e aquelas que almejam ampliar este olhar, deslocando a deficiência do corpo lesionado e atrelando-a às barreiras socioculturais e à experiência da abjeção. Nesses novos trânsitos, esta pesquisa, fundamentada no campo teórico do modelo social, traz um registro da acessibilidade no ensino superior à luz do capacitismo. A escolha pelo tema justifica-se pela insurgência de se aproximar da deficiência enquanto expressão da questão social, fenômeno ainda periférico nos debates trazidos pelas Ciências Humanas e Sociais. Optou-se por um estudo descritivo-exploratório de abordagem qualitativa com a combinação de texto etnográfico e visual para retratar e compreender o objeto de análise que se centra na acessibilidade arquitetônica na Universidade de Brasília (UnB). Por meio da construção de uma abordagem empírica condicente com compromissos históricos, éticos e políticos urgentes de reflexões face à opressão e à exclusão a que estão sujeitas as pessoas com deficiência, busca-se responder se a UnB é um retrato da invisibilidade das múltiplas formas de ser e estar deficiente no chão da universidade. Os resultados obtidos evidenciam que embora a UnB tenha uma Política de Acessibilidade, no intuito de zelar pela aplicação da legislação, o que se propõe ainda está preso no campo teórico das resoluções, bem como nas ações pontuais e meramente adaptativas, o que demonstra a necessidade desta Universidade refletir sobre a sua própria história e sobre as práticas inclusivas que realiza.

Palavras-chave: acessibilidade; capacitismo; deficiência; educação superior; modelo social.

ABSTRACT

In the academic context, studies on disability have gained specific contours that alternate between discussions centered on biomedical knowledge and those that aim to broaden this view, displacing disability from the bodily impairment and linking it to sociocultural barriers and the experience of the abject body. In these new transits, this research, based on the theoretical field of the social model, brings a reflection of accessibility in higher education in the light of ableism. The choice of the theme is justified by the insurgence of approaching disability as an expression of the social issue, a phenomenon still peripheral in the debates brought up by the Human and Social Sciences. We opted for an descriptive-exploratory study of qualitative approach with a combination of ethnographic and visual text to portray and understand the object of analysis that focuses on architectural accessibility at the University of Brasília (UnB). Through the construction of an empirical approach consistent with historical, ethical and political commitments of urgent reflections on the oppression and exclusion to which disabled people are subjected, we seek to answer whether the UnB is a portrait of the invisibility of the multiple forms of being disabled on the university floor. The results obtained show that although the UnB has an Accessibility Policy, in order to ensure the application of legislation, what is proposed is still stuck in the theoretical field of resolutions, as well as in occasional and merely adaptive actions, which demonstrates the need for this UnB to reflect on its own reality and on the inclusive practices it carries out.

Keywords: accessibility; ableism; disability; higher education; social model.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea do ICC em construção.....	107
Figura 2 - Vista aérea do ICC nos anos 2000.....	107
Figura 3 - O Percurso Etnográfico, Campus Universitário Darcy Ribeiro, UnB, Brasília	128
Figura 4 - Mapa dos Trajetos de Campo, Praça Central e Adjacências, Campus Universitário Darcy Ribeiro	129
Figura 5 - Uma mera mensagem no chão e a carência de placas de sinalização para orientação espacial.....	130
Figura 6 - Processo de elaboração cartográfica: manipulação de dados espaciais (pontos e linhas).....	133
Figura 7 - Processo de elaboração cartográfica – manipulação de dados espaciais (polígono)	133
Figura 8 - Maquete do Campus Universitário Darcy Ribeiro exposta no Prédio da Reitoria....	135
Figura 9 - Parada de ônibus na SQN 406 e placa de identificação do Projeto de Mobilidade Urbana implementado pela UnB	138
Figura 10 - O ponto improvisado	139
Figura 11 - A mulher na parada.....	140
Figura 12 - A travessia pelo chão de terra e a desigualdade de acesso ao <i>campus</i>	141
Figura 13 - Se essa rua fosse minha?.....	143
Figura 14 - Vaga exclusiva para quem porta deficiência na porta da Educação.....	144
Figura 15 - Entre sons e o direito de ir e vir – semáforos com sinalização sonora na L3 Norte	145
Figura 16 - Estudantes em luta em frente ao ponto improvisado	145
Figura 17 - Vagas exclusivas em um dos estacionamentos da FE	146
Figura 18 - Os sentidos da acessibilidade no percurso 1: a realidade em preto e branco	146
Figura 19 - Os sentidos da acessibilidade no percurso 1: a realidade em cores.....	147
Figura 20 - O símbolo do acesso	148
Figura 21 - O lugar dos corpos abjetos no chão da Universidade (Faixa para travessia de pedestres localizada entre o Instituto de Artes e o Centro Vivência, a caminho do RU)	149
Figura 22 - E no meio do caminho tinha uma poça d’água: rampa de acesso em ciclovia próxima ao RU	150
Figura 23 - Em memória a Honestino Guimarães -Ditadura Nunca Mais!	151

Figura 24 - Estátua de John Lennon	152
Figura 25 - Percurso realizado no Campus Universitário Darcy Ribeiro.	154
Figura 26 - Fatores de Impedância no Percurso 2: calçadas e degraus.....	155
Figura 27 - Faixa para a travessia de pedestres (BCE I)	156
Figura 28 - Faixa para a travessia de pedestres (BCE II).....	157
Figura 29 - Faixa para a travessia de pedestres (Reitoria I)	158
Figura 30 - Faixa para a travessia de pedestres (Reitoria II).....	162
Figura 31 - E se esta praça fosse nossa?	159
Figura 32 - Um convite para caminhar (Jardins da Praça Central).....	160
Figura 33 - Fim de tarde no Teatro de Arena (Praça Central).....	160
Figura 34 - A encruzilhada no Percurso 2.....	162
Figura 35 - Entre o belo e o disfuncional: os degraus do Percurso 3 (Reitoria).....	163
Figura 36 - Os tantos degraus do Percurso 3.....	164
Figura 37 - Entre o belo e o disfuncional: conexões e desconexões do Percurso 2	165
Figura 38 - Por uma rota acessível na Praça Central	166
Figura 39 - Onde está o problema?.....	167
Figura 40 - Na deficiência?	167
Figura 41 - Os acessos do ICC	168
Figura 42 - O subsolo do ICC	169
Figura 43 - O térreo do ICC	169
Figura 44 - A travessia do Bloco B ao Bloco A do ICC Sul.....	170
Figura 45 - A invisibilidade da cegueira I (ICC, Bloco B, Ala Norte	171
Figura 47 - As grades do ICC: uma perspectiva de dentro do Minhocão	173
Figura 48 - As grades do ICC: uma perspectiva de fora do Minhocão	174
Figura 49 - O direito à acessibilidade no chão da Universidade?	175
Figura 50 - Carência de elementos arquitetônicos de sombreamento e abrigo entre os Pavilhões João Calmon e Anísio Teixeira	176
Figura 51 - O capacitismo no acesso ao BAES	177
Figura 52 - Carência de calçadas entre a Faculdade de Direito, os Pavilhões e o BAES	177
Figura 53 – Gramado ou calçada	178
Figura 54 - Carência de calçadas para acessar o BAES.....	179
Figura 55 - O capacitismo presente na única calçada que dá acesso ao BAES.....	179
Figura 56 - A falta de infraestrutura sob o sol.....	180

Figura 57 - A falta de infraestrutura sob a chuva	180
Figura 58 - Inclusão excludente em demarcação de um espaço reservado para pessoas em cadeiras de roda no MASC Norte	182
Figura 59 - A invisibilidade da cegueira II (localização ICC, Bloco B, Ala Norte)	188
Figura 60 - O que é invisibilidade para você?.....	190
Figura 61 - O que é impedimento para você?.....	191
Figura 62 - O que é acesso para você?.....	192
Figura 63 - O que impede você de caminhar?.....	193
Figura 64 - O que impede você de ter acesso a este local?	194
Figura 65 - O que é acessibilidade?.....	195
Figura 66 - Um pouco de verdade	196
Figura 67 - A verdade tu és linda.....	197
Figura 68 - Fatores de impedância no estacionamento da Reitoria: vegetação e acúmulo de água da chuva	198
Figura 69 - Fatores de impedância em espaço de descanso: acúmulo de água da chuva	299
Figura 70 - Fatores de impedância no estacionamento improvisado no BAES.....	200
Figura 71 - Um amontado de areia em uma das calçadas que dá acesso aos Pavilhões (setembro/2020).....	201
Figura 72 - De areia a material de construção (outubro/2020).....	202
Figura 73 - Luta e ocupa. Ocupa e luta.	203
Figura 74 - Alguns cantos no <i>campus</i>	204
Figura 75 - A desigualdade de acesso ao RU, a FE, a Reitoria e ao BSAN	205
Figura 76 - Um retrato da forma ativa do capacitismo	206
Figura 77 - A aporofobia e o capacitismo em um mesmo retrato?	207
Figura 78 - Figura ilustrativa de um ponto de parada de ônibus adaptado/adequado a partir do desenho universal.....	212
Figura 79 - Figura ilustrativa de uma via pública adaptada/adequada a partir do desenho universal	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro teórico-analítico acerca do modelo social da deficiência	76
Quadro 2 - Elementos Facilitadores (NBR 9.050/2015)	83
Quadro 3 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade no Percurso 1 (A)	142
Quadro 4 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade no Percurso 1 (B).....	143
Quadro 5 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade nos Percursos 2 e 3	161
Quadro 6 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade no ICC.....	171
Quadro 7 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade no Percurso 4.....	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BAES	Bloco de Aulas Eudoro de Sousa
BCE	Biblioteca Central
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CEP/Conep	Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESPE/CEBRASPE	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CEU	Casa do Estudante Universitário
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COAD	Coordenação Administrativa
COAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CONSUNI	Conselho Universitário
Covid-19	<i>Corona Virus Disease</i> (Coronavírus)
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DACE	Diretoria de Acessibilidade
DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social
DF	Distrito Federal
DPI	Decanato de Pesquisa e Inovação
EUA	Estados Unidos da América
FE	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICC	Instituto Central de Ciências
IDE	Infraestrutura de Dados Espaciais
INMET	Instituto Nacional de Meteorologia
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MASC	Módulo de Apoio e Serviços Comunitários

PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPGEMP	Programa de Pós-graduação em Educação - Modalidade Profissional
PRC	Prefeitura do Campus
PROACE	Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis
RU	Restaurante Universitário
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECOM/UnB	Secretaria de Comunicação da Universidade de Brasília
SEDUH	Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SGB	Sistema Geodésico Brasileiro
SGAN	Setor de Grandes Áreas Norte
SIG	Sistema de Informação Geográfica
SQN	Super Quadra Norte
TDHA	Transtorno do Déficit de Atenção e/com Hiperatividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFVJM	Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS: O (MEU) CORPO COMO LUGAR E O LUGAR DO (MEU) CORPO	17
CAPÍTULO I.....	47
A DEFICIÊNCIA DESDE UMA PERSPECTIVA RELIGIOSA E BIOMÉDICA À PERSPECTIVA SOCIOPOLÍTICA.....	47
1.1 A prescindência de ser deficiente.....	47
1.2 O discurso hegemônico da normalidade e o lugar do corpo deficiente na modernidade ocidental: a consagração do modelo médico da deficiência.....	50
1.3 O modelo social da deficiência: para uma crise da normalidade na contemporaneidade?.....	58
1.3.1 As contribuições da primeira geração do modelo social: a teoria da deficiência como opressão social.....	66
1.3.2 O feminismo é para todo mundo: as contribuições da segunda geração do modelo social e a insurgência das teorias feministas nos Estudos da Deficiência	69
CAPÍTULO II.....	78
PARA ALÉM DE UM ESPAÇO ACESSÍVEL: PARALELOS E CONFLITOS DA ACESSIBILIDADE NO CHÃO DA UNIVERSIDADE	78
2.2 Um estado da arte sobre a acessibilidade no chão da universidade	84
2.2.1 O lugar da investigação emancipatória nos estudos sobre a acessibilidade no chão da universidade e a emancipação dos sujeitos	90
2.2.2 Tecendo um estado da arte a partir das experiências de estudantes com deficiência e o seu lugar na universidade	93
CAPÍTULO III.....	105
RETRATOS DA ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, OS SEUS RUMOS E CONTORNOS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	105
3.1 Um encontro com Darcy Ribeiro.....	105
3.2 O percurso etnográfico da pesquisa	109
3.2.1 Entre a lógica burocrática, a ética e a tutela da deficiência.....	109
3.2.2 Entre cartografias e retratos	121
3.3 Resultados e discussão: os rumos e contornos da acessibilidade no chão da UnB... 134	
3.3.1 O Percurso 1.....	137

3.3.2 A acessibilidade entre percursos: O Percurso 2 e o Percurso 3	153
3.3.3 As barreiras socioculturais do ICC	167
3.3.4 O Percurso 4.....	174
3.3.5 E aí, Darcy? Breves considerações sobre os sentidos da acessibilidade na UnB	181
CAPÍTULO IV	208
PARA UM SENTIDO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	208
4.1. Introdução	208
4.2 Objetivos.....	210
4.2.1 Objetivo Geral.....	210
4.2.2 Objetivos Específicos	210
4.3 Metodologia	210
4.4 Produto Técnico: Rota Acessível	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS.....	223

NOTAS INTRODUTÓRIAS: O (MEU) CORPO COMO LUGAR E O LUGAR DO (MEU) CORPO

*Não o sabes,
Se não saís de ti, não chegas a saber quem és.*

José Saramago

Embora haja uma regulação da forma textual em pesquisas acadêmicas, transpasso-a para usar o pronome pessoal em primeira pessoa, e no singular, pois, antes de justificar a relevância desta pesquisa às novas discussões e interlocuções sobre o tema “deficiência”, gostaria de apresentar-me e falar sobre o desafio que é dissertar sobre esse tópico sem me apropriar de um lugar que não é (o) meu. Para tanto, escolhi escrever este memorial a partir das lembranças da infância e das experiências vivenciadas ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional as quais me possibilitam falar do meu corpo como lugar e os lugares do meu corpo – a cor da minha pele, a minha orientação sexual, o gênero pelo qual me identifico, o meu corpo não deficiente – que, ao ser lido como normal, um corpo típico, ocupa um lugar de privilégio – o lugar instituído como normativo.

Yi-Fu Tuan (1983), ao ampliar e elevar as discussões que envolvem a multiplicidade de lugares que existem no mundo, destaca que o entendimento de “lugar” transcende ao aspecto puramente locacional. Antes de ser uma localização no mapa, o lugar é um local de significado construído a partir da experiência humana. Nesse sentido, se lar, lareira, bairro, cidade, todos são lugares, o corpo também o é, penso eu. Aliás, faço-o por entender que, diante das relações sociais, os nossos corpos se tornam uma forma de mapeamento das múltiplas formas de ser e estar no mundo. São as múltiplas geografias do corpo, como nos fala a poeta Adrienne Rich em “Notas para uma Política da Localização”. Uma narrativa norteadada pela materialidade corporal de uma mulher, feminista, judia e lésbica, em que é possível perceber como o “lugar é político”.

Mediante os escritos e poesias de Rich (2002; 2010; 2018), eu começaria a desvelar, pouco a pouco, as geografias do meu corpo: de onde ele vem; os lugares para onde ele tem-me levado; os lugares onde ele tem-me impedido de ir; os lugares por mim (não) ocupados. Ao deslocar o meu corpo do lugar privilegiado que, hoje, ocupo transplantei-o em margens alheias, onde percebi como o corpo está firmemente localizado nos diferentes espaços políticos e sociais que reprimem a diferença de classe, de corporeidade, de gênero, de sexualidade, de raça e de territorialidade. Ali percebi que cada passo dado é essencial para o movimentar-se ao encontro do *outro*. Para (re)conhecê-lo. Para lutar as suas lutas. Ao lado dele e com ele. Ao me replantar,

reencontro um lugar marginalizado. Invisibilizado. O sertão. O ser-tão esquecido de Minas Gerais.

No vislumbrar o anfêmero de uma vida interiorana, recordo-me da Aninha e as suas pedras – a moça do poema de mesmo nome da escritora e contista Cora Coralina – que foi aconselhada a se nutrir da fonte que brotara de dentro dela para recriar uma vida mesquinha em poema. Na adolescência, também fui aconselhada a recriar a minha vida; a abandonar uma mera prosa de fantasias e de sonhos da criança que um dia quisera ser bailarina e doutora dos bichos. Sonhos de gente inocente. Mas, que nem a Aninha, não me deixaria abater. Ajuntei novas pedras. Construí novos poemas. Recriei a minha vida. E continuei a fazê-lo. Não aprendi a fazer doces. Ainda! Mas, ao me replantar ainda adolescente, floresci. Dentre as tantas flores que brotaram, estão a minha formação acadêmica e a minha trajetória profissional sem as quais não existiria esta dissertação.

Acredito que até mesmo as investigações empíricas requerem mais do que métodos, práticas e técnicas constituintes da performance do fazer acadêmico. Requerem revisitar a própria história do sujeito-pesquisadora no sentido de refletir sobre a importância da pesquisa para ela e a relação dela com a sua pesquisa. Logo, mais alheias do que um dia eu sonhei, foram as minhas vivências enquanto discente e assistente social que me permitiram reconhecer que toda a pesquisa possui um impacto histórico e social. Assim, a minha trajetória acadêmica tornar-se-ia a roseira mais resistente do meu jardim. E sei que há muito o que plantar, regar e colher. Há muito o que florescer. Conhecer. Saberes alheios. Lutas alheias. Lutas essas por direitos, por equidade, por uma vida digna. Vivenciar lutas é uma constante na vida de alguém que se graduou assistente social e da mesma forma de alguém que nasceu em uma das regiões mais diversas do Brasil, o Vale do Jequitinhonha, aquele ser-tão mineiro.

Situado geograficamente no Nordeste de Minas Gerais, onde faz fronteira com a região norte do estado e com o Vale do Mucuri, o solo do qual sou nativa é mais conhecido em razão dos seus baixos indicadores sociais, dos seus contrastes e desigualdades. Apesar disso, o Vale é um solo de belezas naturais e riquezas artísticas inefáveis as quais, embora carreguem os traços da cultura europeia e colonizadora, são lembradas pela diversidade das culturas e tradições africanas e indígenas. É o solo de um povo artesão, de um povo ribeirinho, das mulheres lavadeiras que, às margens dos rios Araçuaí e Jequitinhonha, entoam cantigas antigas. É o solo dos homens migrantes, dos foliões de Reis, das mulheres quitadeiras, das festividades onde as diversas crenças e religiões se juntaram para nos agraciar com cantos, com histórias, com respeito e tolerância.

O Vale do Jequitinhonha é o solo de um povo que aprendeu que com pedras se constroem casebres e se constroem casas e castelos. É o solo das serras, dos rios que correm pelo imenso cerrado, do chão de terra vermelha, cheio de vilas e povoados espalhados. Em um desses, passei a infância. Um vilarejo com algumas centenas de habitantes onde havia apenas uma escola com ensino básico e fundamental. Para se ter acesso ao ensino médio, era necessário que deixássemos os nossos lares, ainda jovens, com onze, doze, treze, quatorze, quinze anos. Muitos não o faziam, seja por questões socioeconômicas, seja por não terem uma perspectiva de formação, seja pelas próprias estruturas socioculturais daquela região, um lugar outrora marcado pela colonização, onde prevaleceram a ruralização e a marginalização da sua população.

Desde pequena, eu já observava, atenta, o abismo que separava a escolaridade das moças brancas da escolaridade das moças negras e a de todas elas da escolaridade dos rapazes. As primeiras tinham oportunidade para continuar os seus estudos e o faziam, especialmente, por meio do magistério. Jovens, saiam de casa; migravam para alguma cidade próxima ou não. Para as moças que não partiam, o provável era o casamento, o voluntariado na casa paroquial, o trabalho doméstico nas casas das famílias abastadas. Conheci tantas mulheres que viveram marginalizadas; semianalfabetas; cuidadoras dos seus filhos e dos filhos das outras. Poucas eram as suas escolhas, pois os seus destinos já estavam traçados perante as amarras patriarcais.

Já os homens, adultos ou jovens, sob a égide da independência financeira, buscavam o trabalho e não o estudo. Era algo corriqueiro ver alguns deles migrarem para o estado de São Paulo, ora para trabalharem no corte de cana-de-açúcar, ora na construção civil. Iam e voltavam, peões. Ano após ano, explorados e oprimidos. Os percursos de grande parte dos trabalhadores rurais do Vale estavam traçados na docilidade do açúcar. Tão branco quando posto à nossa mesa, este nada mais é do que o retrato, amargo, da superexploração da força de trabalho dos tantos cortadores de cana inseridos num contexto de precarização, violência e violação de direitos.

Portanto, na minha infância, naquele pequeno vilarejo, não era comum ver pessoas inseridas no mercado de trabalho formal nem tampouco ver diplomas de nível superior emoldurados. As poucas que os possuíam eram as professoras¹ do ensino fundamental – emprego aqui o substantivo de gênero feminino visto que, na sua maioria, eram mulheres que

¹ Ao longo deste trabalho, utilizar-se-á o feminino na flexão gramatical de gênero quando esta pesquisa se referir à docência, bem como às/aos assistentes sociais. Entende-se que ambas as profissões são majoritariamente femininas. Cabe destacar que nos demais casos, embora se defenda os pronomes neutros de gênero para a inclusão das pessoas que fogem ao padrão de sujeito normativo, seguir-se-á o costumeiro referencial da norma gramatical que dá preferência ao gênero masculino.

me davam aula. Para elas, os sonhos podiam ser muitos, mas as opções de formação e qualificação, não. As faculdades existentes por ali perto eram voltadas, essencialmente, às licenciaturas e, assim, um diploma de graduação era algo raro, presente na vida de gente da cidade grande. Era mérito de gente rica e (re)existência de gente pobre. Quero, aqui, refletir exatamente sobre isso, pois, não tão diferente, o acesso ao ensino médio era negado às populações e comunidades tradicionais, rurais e periféricas que viviam apartadas dos grandes centros urbanos.

À época, os meus pais pertenciam a uma minoria que tinha um diploma de ensino médio. A minha mãe concluiu o magistério e era professora no ensino básico. O meu pai, embora tenha tido a oportunidade de cursar o ensino superior, priorizou o trabalho. Contudo, eles sempre nos falaram sobre a importância da educação superior e da formação na vida das pessoas para alcançar um tipo de emancipação a qual nem eles sabiam nomear. Assim, para eu pudesse abraçar a minha formação acadêmica, eu abandonei o conforto de casa, o colo dos pais, as brincadeiras na rua e o balanço no quintal para também migrar. Não à toa, a minha trajetória acadêmica está implicada com o lugar do qual eu vim: colonizado, ruralizado e marginalizado, mas diversamente belo na sua botânica, na sua cultura e no seu povo.

Aos quatorze anos, eu deixava o Vale, seguia para Brasília, localizada a 1.037 (hum mil e trinta e sete) quilômetros de distância do meu solo nativo; do único lar que eu conhecia. Seria mais uma migrante na capital do país. Aos dezoito, já perambulava pelos espaços sem muros da Universidade de Brasília (UnB). Durante a graduação, a principal característica que eu carregava no meu corpo, a minha regionalidade, seria um fator para a minha invisibilidade, muito em razão de eu não me enquadrar em um padrão social hegemonicamente constituído para aquele lugar. Eu era uma estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica que, ao lado de tantos e tantas outras estudantes provenientes de estratos sociais economicamente menos favorecidos e oriundas de regiões periféricas e rurais, havia acessado um ensino superior público não democratizado. Éramos uma minoria que, aos poucos, ia desnudando a elitização acadêmica e as opressões que ali existiam e continua a existir.

Diante deste contexto excludente, não demoraria muito para que a Universidade se tornasse, aos meus olhos e ao meu caminhar, um lugar alheio aos meus sonhos, projetos e possibilidades. Um lugar em que eu não me reconhecia como parte. Um lugar que não me acolhia enquanto “diferente”. Parecia que gente igual a mim não deveria ou não poderia estar ali. Gente que era invisível diante de tantos e tantas discentes consideradas brilhantes e dedicadas. Embora quase ninguém se importasse com a realidade concreta dos estudantes que ali estavam – se eles tinham as mesmas condições para comprar livros ou para adquirir outros

materiais de ensino ou até mesmo o tempo que ficavam nos pontos das paradas de ônibus, debaixo do sol ou da chuva, a esperar o coletivo passar, quase sempre lotado – professores e professoras sempre cobravam o nosso êxito escolar. Todos exigiam um histórico acadêmico perfeito.

Aliás, por muito tempo, a Universidade fez-me duvidar do que eu era ou não capaz de ser, ou de fazer enquanto discente. Entretanto, embora eu não tenha sido uma “aluna SS²” nem tenha construído um Curriculum Lattes, graduei-me de forma sublime. O que poucos sabem é que eu escrevi à mão muitos trabalhos acadêmicos por nunca ter tido um computador em casa; que, toda semana, eu ia à Biblioteca à procura de livros porque eu não podia comprá-los; e que colegas do curso me ajudavam a comprar ou ter acesso às cópias dos tantos capítulos e artigos que tínhamos que ler. E assim, com tantas pedras guardadas, eu construiria o meu primeiro castelo ao levar para casa, para os meus pais, Gilson e Léia, um diploma de nível superior.

Dois anos depois da minha formatura, em 2006, passei em um concurso público; tomei posse e entrei em exercício como servidora na Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), instituição criada em 6 de setembro de 2005, pela Lei nº. 11.173, por intermédio do programa de expansão das universidades federais estabelecido pelo Governo Federal sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva. Essa é a única instituição de ensino superior público com sede na metade norte do estado de Minas Gerais, o que possibilita à população dos dois Vales, que lhe dão o nome, o acesso ao ensino superior público e de qualidade. População essa que foi excluída por longos anos do direito à educação.

Na UFMG, assumi a função de servidora na Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE). Fui a primeira assistente social da instituição, com a qual pude contribuir com a implementação do Programa de Assistência Estudantil. Antes deste Programa, a seleção dos estudantes para receberem a Bolsa Trabalho³ era realizada por docentes conforme perfil acadêmico do discente. Com base nessa peculiaridade, é lícito afirmar que o direito à assistência, cujos titulares diretos deveriam ser os estudantes provenientes de estratos sociais economicamente menos favorecidos e aqueles em situações de vulnerabilidade ou risco social,

² Na UnB, a menção SS equivale à nota máxima, a nota superior e equivalente às pontuações que estão entre 9 e 10. É o SS da grafia da palavra “sucesso”, do que se espera de um discente a partir do pressuposto de que este possui todas as condições, recursos e oportunidades para alcançar o êxito acadêmico.

³ O auxílio Bolsa Trabalho era um programa assistencial regulamentado pelo nº 69.927, de 13 de Janeiro de 1972, que instituiu em caráter nacional o Programa "Bolsa de Trabalho" – definido como atividade de assistência ou permanência, destinada a discentes de baixa condição financeira. O objetivo deste Programa era associar auxílio financeiro e educação, sendo compulsória a inserção do estudante em alguma atividade ou prestação de serviços, denominada “contrapartida”. Justificava-se o benefício como um tipo de preparo do discente para o mercado de trabalho. Embora esta não fosse uma realidade presente apenas na UFMG, nesta instituição, a Bolsa Trabalho foi por muito tempo o único auxílio, em forma de pecúnia, para atender aos estudantes que participavam da assistência estudantil.

tornar-se-ia uma ação seletiva para “beneficiar” estudantes inseridos em projetos acadêmicos. Ali – até a minha redistribuição para a UnB⁴ – permaneci por três anos, sempre atuando na defesa dos direitos dos estudantes, sobretudo daqueles oriundos dos Vales.

Na UnB, não diferentemente, atuo em um setor voltado à assistência estudantil – a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). A DDS, no seu website, apresenta como objetivo promover, por meio da Política de Assistência Estudantil, a assistência como um direito de cidadania àqueles estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e risco social, em conformidade com o que está disposto no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), este instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dentre as ações da DDS, ressalta-se a atuação das assistentes sociais, responsáveis não apenas pela avaliação socioeconômica para acesso aos programas ou pelo acolhimento àqueles que demandam de atendimentos emergenciais, mas sobretudo pela defesa da assistência estudantil como um direito social.

Entre 2014 e 2018, assumi a minha função no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), à época, vinculado à gestão administrativa da Reitoria, cuja finalidade era estabelecer uma política permanente de atenção aos estudantes com deficiência e assegurar a sua inclusão na vida acadêmica por meio da garantia de igualdade de oportunidades e condições adequadas para o seu desenvolvimento acadêmico (UNB, 2003). À época, fui apresentada a um programa cujo trabalho incidia no modelo médico da deficiência, visível desde o cadastro dos estudantes, em que era obrigatória a comprovação da deficiência⁵, ao atendimento especial ou diferenciado. Nesse caso, os ajustes e as adequações eram sugeridos pela equipe multidisciplinar sempre de maneira fragmentada e focada na condição patológica ou na suposta limitação ou incapacidade do discente. Já o público-alvo do Programa era (e ainda o é) constituído por estudantes com deficiência e por estudantes diagnosticados com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais específicos (UNB, 2003, 2009), dentre eles, citam-se a dislexia, a disortografia, a disgrafia, a discalculia e o Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDHA) (UNB, 2009).

Conforme destaca Palacios (2008), três modelos de abordagens sobre deficiência emergem nas pesquisas acadêmicas: o modelo da prescindência; o modelo da reabilitação (o modelo médico); e o modelo social. Todas essas compreensões serão discutidas de forma

⁴ A redistribuição é o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder (BRASIL, 1990).

⁵ A Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) n. 48/2003, que dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos com deficiência na UnB, estabelece que estes discentes “[...] deverão ter sua deficiência ou incapacidade diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde [...]” (UNB, 2003).

aprofundada na seção destinada à revisão de literatura, por ora, o que é necessário compreender é que tanto o da prescindência quanto o médico são modelos normativos sobre a deficiência. No que se refere ao primeiro modelo, o da prescindência, este iniciou-se no período greco-romano e foi preponderante até o final do período medieval. Com postura eugênica, destacou-se por tratar pessoas consideradas deficientes com um viés punitivo. A deficiência estava fortemente ligada à ideia de “inutilidade”, “um não ser saudável” e as pessoas com deficiência eram as portadoras de um corpo inútil que deveriam ser abnegadas. Neste período, era recorrente a prática de infanticídios de crianças que nasciam com doenças ou anomalias genéticas⁶.

Já no que se refere ao modelo médico, este foi construído com base em dois pressupostos: que a deficiência não resulta de causas religiosas ou sobrenaturais, mas é apreciável por razões científicas e, assim, pode ser creditada a causas naturais ou biológicas; e que as estratégias de cuidado, reabilitação ou cura devem estar, sempre, sob a responsabilidade das ciências médicas e das instituições especializadas. Pelo viés biomédico, a participação na vida social depende, unicamente, do esforço de adaptação dos sujeitos lidos enquanto deficientes⁷. Por isso que, para acessar alguns programas e serviços governamentais, não basta uma autodeclaração sobre a experiência de se habitar um corpo deficiente, o laudo ou parecer médico é o que detém a autoridade final. No âmbito escolar, por exemplo, este modelo é a perspectiva hegemônica presente na educação especial, na patologização da deficiência e nas adaptações curriculares, o que contribui para uma visão pejorativa relacionada à deficiência como incapacidade, individualizando, assim, os problemas de inclusão.

Com o passar do tempo, a cultura da normalidade – da norma dos corpos não deficientes, dos corpos não aleijados, dos corpos capazes – aperfeiçoou-se. O corpo deficiente foi tipificado como um corpo anormal, um corpo disfuncional, um corpo abjeto. Corpo abjeto tal o conceito elaborado por Judith Butler para denunciar a invisibilidade social e política dos corpos que não importam. Embora Butler (2002) tenha construído a aceção dos corpos abjetos a partir do estabelecimento do gênero, da sexualidade e da heteronormatividade, entende-se que o conceito

⁶ Em língua espanhola, a expressão “prescindência” é empregada com o mesmo sentido do verbo prescindir (renunciar a, dispensar algo). Na língua portuguesa, a tradução desta expressão seria semelhante à palavra “dispensabilidade”. Assim, embora no cenário acadêmico nacional se adote o termo “religioso” para contextualizar o modelo eugenista da deficiência (DINIZ, 2007), neste trabalho, utilizar-se-á o termo “prescindência”, o mesmo utilizado por Palacios (2008), como um neologismo para dar ênfase ao ocultamento da deficiência, uma vez que a simples constatação de anomalias ou deformidades conduzia os sujeitos ao abandono.

⁷ Apesar do termo “deficiente” carregar em si algumas conotações negativas, ao longo deste trabalho, usar-se-á o termo ora em conformidade com o texto original, ora como uma significação política. Neste caso, o pensar-se como deficiente tem implicações importantes para a identidade dos sujeitos em situação de deficiência.

de abjeção não se limita aos contornos da diferenciação sexual, mas se relaciona a todo tipo de corpo cuja vida não é considerada vida e cuja materialidade é entendida como não sendo importante (PRINS; MEIJER, 2002).

Os Estudos da Deficiência, tradução livre de *Disability Studies*, configurar-se-iam como perspectivas críticas e políticas que chamariam a atenção para a urgência da desativação dos mecanismos presentes nas estruturas das sociedades modernas que transformaram a deficiência em um impedimento do corpo e, assim, em uma incapacidade, desconsiderando o corpo impedido e aprisionado aos limites e desigualdades impostas pela ordem social (BARNES, 2007; BARNES; OLIVER; BARTON, 2002). As suas novas abordagens, sendo uma delas o modelo social, confrontariam os arranjos socioculturais que oprimem as pessoas deficientes. A respeito do modelo social, este campo teórico foi marcado por duas gerações: uma que discutia a opressão dos deficientes e outra, a construção cultural e a ideologia do corpo deficiente. Dentre tantas contribuições, este modelo foi responsável por apresentar uma perspectiva sociológica da deficiência, elaborada no intuito de superar a visão biomédica do infortúnio, da desvantagem biológica e da tragédia pessoal (DINIZ, 2007; PALACIOS, 2008).

Cabe destacar que para a primeira geração, a deficiência não deveria ser interpretada como um problema individual perante a lesão (OLIVER, 1983; 1990; 2008; SHAKESPEARE, 2006), mas como resultado da produção sociocultural de um sistema ou sociedade que reflete o cruzamento das múltiplas formas de discriminação e de opressão de ser ou estar deficiente (MELLO; NUERNBERG, 2012; WENDEL, 2006). Fundamentados nas premissas do materialismo histórico-dialético, os primeiros teóricos desse modelo transferiram a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais para a incapacidade da sociedade capitalista em acolher e se adaptar aos mais diversos contornos dos corpos (DINIZ, 2003, 2007). Com a entrada da teoria feminista, este modelo passa a incluir a deficiência como uma categoria analítica que possibilita uma compreensão mais ampla da diversidade humana e da experiência de se habitar um corpo atípico atravessadas por outros marcadores sociais (GARLAND-THOMSON, 2002; MORRIS, 1996). Predomina-se a abordagem pós-estruturalista para a desconstrução e descentramento do sujeito com deficiência.

Antes de seguirmos adiante, cabe elucidar que o termo “lesão” é pouco utilizado nas pesquisas e estudos brasileiros os quais preferem o uso da palavra deficiência ou até mesmo impedimento para se referir ao corpo lesionado (PASSOS, 2016; REIS, 2017; RIELLA, 2020; SILVA, 2016). Na contramão, este trabalho, quando se fizer necessário, utilizará o termo supracitado por entender que ele pode expressar melhor o aspecto biológico ou a condição corporal debilitada de uma pessoa em situação de deficiência, bem como os impedimentos

físicos, sensoriais e cognitivos, visto que é compreensível, a depender do grau de flexibilidade da sociedade em se adaptar às mais diversas identidades e diferenças, uma pessoa ter uma lesão, ou um impedimento, e não experimentar a deficiência (DINIZ, 2007). Nesse mesmo sentido, há pessoas com uma mesma deficiência, mas discapacidades⁸ diferentes (BLOCK, MELLO, NUERNBERG, 2014; TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007).

Por fim, cabe enfatizar que o modelo de base teórica desta pesquisa é o modelo social por ele nos oferecer a possibilidade de compreender o fenômeno da deficiência como uma experiência relacionada à vida. A deficiência não é algo negativo, errado ou indesejável, mas “[...] um dos atributos da diversidade humana” (SASSAKI, 2014, p.10). Além disso, são as premissas do modelo social que nos permitem o estudo da acessibilidade pelo viés das desigualdades, das discriminações e das capacidades normativas. Assim, à luz deste modelo, destaca-se que a acepção de deficiência defendida nesta pesquisa é a que contempla a perspectiva sociopolítica, ou seja, a deficiência como resultado da interação entre as pessoas com impedimentos e as barreiras socioculturais presentes numa sociedade incapaz de acolher as demandas que possam garantir condições e oportunidade iguais de inserção e participação social deste coletivo. Ressalta-se que essa interpretação está de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência que, na forma da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)⁹, estabelece que a pessoa com deficiência é aquela que possui “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas [...]” (BRASIL, 2015).

Outro aspecto a ser destacado nesta introdução é que a LBI estabelece que a discriminação em razão da deficiência passa a ser definida como toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). Apesar desse Estatuto estabelecer que toda pessoa com deficiência tenha direito à igualdade de oportunidades com relação às demais pessoas, deixando explícito que manifestações que se originam de discriminações e preconceitos são concebidas como formas de violar os direitos humanos, a ausência de uma

⁸ Neste trabalho, a expressão “discapacidade”, um neologismo para a palavra “deficiência” e a sua acepção na língua portuguesa, será usada como tradução dos termos “*discapacidad*” (em espanhol) e “*disability*” (em inglês). Ambas as palavras são formadas com o prefixo grego *dis* – característico de isotopias de inferioridade – que melhor sintetiza a oposição da deficiência à normatividade do corpo capaz.

⁹ Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência.

nomenclatura ou uma expressão para designá-las, justamente em uma lei que leva o nome de “inclusão”, reafirma a importância de dar nome à discriminação em razão da deficiência, sobretudo para tornar o assunto conhecido por toda a sociedade. A partir desta visibilidade, a opressão e a exclusão a que estão destinadas às pessoas com deficiência podem ser discutidas, prevenidas e reprimidas pelas instituições sociais e políticas.

Para Diniz e Santos (2010), a grande questão subjacente à necessidade de se nomear a discriminação em razão da deficiência está na discriminação estrutural que invisibiliza as experiências dos deficientes, destacando que

O direito de não ser discriminado pelo corpo que se habita está em nosso marco constitucional, que veda a discriminação por sexo ou raça. Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso da deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa. Nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno. Como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? Como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais? (DINIZ; SANTOS, 2010, p. 9-10).

Em solo português, Pereira (2008), ao construir um aparato teórico acerca da discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, esclarece que ela ocorre de duas maneiras: de **forma passiva**, em que discursos caritativo-paternalistas consideram os “portadores” de deficiência como sendo indivíduos totalmente incapazes e disfuncionais (a discriminação se mescla a discursos que sutilmente se assemelham às práticas de proteção e cuidado); e de **forma ativa**, que se caracteriza pela percepção negativa que a sociedade tem a respeito da deficiência e pode ser exemplificada pela arquitetura hostil e inacessível. Para sustentar a sua hipótese, a referida autora sugere o uso de dois termos de modo a descrever os comportamentos discriminatórios, opressivos ou abusivos originados pela crença de que as pessoas com deficiências são inferiores às pessoas sem deficiência, são eles: “capacitismo” (construído a partir da terminologia anglo-saxã “*ableism*”) e “capacitista” (resultado do seu neologismo “*disablism*”)¹⁰.

Já em solo brasileiro, de modo semelhante à autora previamente mencionada, Sasaki (2014) também sugere descrever esta discriminação a partir das expressões “*ableism*” e “*disablism*”. Contudo, o autor propõe a tradução destes termos para “capacitismo” e “deficientismo” – e não capacitista – em que a diferença desses está no foco apontado por quem

¹⁰ A relevância das expressões “*ableism*” e “*disablism*” para se questionar os velhos paradigmas sobre a deficiência como incapacidade será discutida com maior detalhamento no Capítulo 1 desta dissertação.

prática a discriminação. O autor, então, enfatiza que os conceitos “*ableism*” e “*disablism*” foram construídos com os seguintes componentes vocabulares: ‘*able*’ (o capaz) e ‘*disabled*’ (o deficiente), além do sufixo ‘*ism*’ (doutrina, sistema, teoria, tendência, corrente etc., com sentido pejorativo). Em consequência da conjuntura da época, a tradução dessas duas palavras para a língua portuguesa seguiria as terminologias anglo-saxãs, resultando, portanto, em: ‘capacitismo’ = ‘*ableism*’; e ‘deficientismo’ = ‘*disablism*’ (SASSAKI, 2014).

Em suma, os conceitos “capacitismo” e “deficientismo”, além do conceito “incapacitismo”¹¹, têm basicamente o mesmo significado, ou seja, a ‘discriminação ou um conjunto de crenças pejorativas contra pessoas com deficiência [...]’ (SASSAKI, 2014, p.10), contudo

O capacitismo está focalizado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’. No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas ‘pessoas capazes’, as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas ‘normais’. Inversamente, o incapacitismo ou deficientismo está focalizado nas supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘capacidades das pessoas SEM deficiência’. No incapacitismo ou deficientismo, a ênfase é colocada na suposta ‘anormalidade’ das pessoas COM deficiência, as quais constituem uma minoria populacional (SASSAKI, 2014, p.10).

Tais conceitos são, portanto, acepções que se centram no afastamento da capacidade e da aptidão pela deficiência, o que constitui uma forma peculiar de opressão social, bem como evidencia o abismo que há entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência em sociedades capacitistas. Logo, cabe observar que os termos “incapacitismo” e “deficientismo”, bem como o termo “capacitista”, não são expressões comuns no léxico dos estudos nacionais que abordam a temática da deficiência. Nos contextos acadêmicos, não obstante o termo “capacitismo” ser utilizado para nomear toda forma de discriminação direcionada a sujeitos deficientes que habitam corpos fora da norma (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020; MELLO, 2014), ainda restam dúvidas de como nomear as atitudes, os comportamentos e as práticas perversas que são consequências da cultura da normalidade sobre os corpos por ela deficientizados.

Para uma melhor compreensão acerca dessa problemática, considera-se apropriado abordar, mesmo que brevemente, a teoria *Crip*¹², importante baliza nos Estudos da Deficiência, que surge para denunciar a capacidade compulsória, conceito apresentado por McRuer (2006)

¹¹ Incapacitismo é a tradução livre do termo *handicap* utilizado para se falar da deficiência como incapacidade ou desvantagem. É um termo pejorativo que remete à expressão “chapéu na mão” (OLIVER, 1996) e, de tal forma, à ideia de mendicância e paternalismo relacionada às pessoas com deficiência.

¹² A teoria *Crip* dialoga a partir dos corpos aleijados, buscando revelar a abjeção social produzida quanto aos corpos das pessoas com deficiência (McRUER, 2006).

para questionar a produção compulsória de corporalidades capazes. Este conceito advém da expressão “heterossexualidade compulsória”, cunhada por Rich (2010). A poeta propôs pensar o caráter político da heterossexualidade como sendo compulsória a partir da definição da heterossexualidade como uma instituição que diminui o poder das mulheres em sociedades assumidamente masculinas. Ao aparecer como imposição institucionalizada e naturalizada, a qual assegura os modos de exploração e dominação masculina, constituindo a feminilidade como subalterna, a heterossexualidade se torna compulsória para as mulheres que fogem às normas de gênero e sexualidade.

Como explica McRuer (2006), a deficiência é uma metáfora que, de um lado, opõe-se à saúde e à capacidade e, portanto, é uma locução cultural, e, de outro, é um tipo de localidade material que delinea certas corporalidades e experiências como um problema individual na intersecção com outros marcadores. O autor, a partir dos pressupostos da Teoria *Queer*, a qual contesta os mecanismos socioculturais de poder que conformam a sexualidade, elaboraria a teoria *Crip* cujo ponto de partida é a análise do binarismo capacitado e discapacitado, em que se questiona a localização cultural das materialidades da deficiência. Em resumo, esta teoria dedica-se a pensar os aspectos cultural e material da etiologia da deficiência como peças imprescindíveis para a reprodução naturalizada dos corpos “normais” – corpos lidos como saudáveis e capazes pela normatividade do corpo padrão, ou seja, pela corponormatividade.

No Brasil, este debate é recente. Destaca-se o trabalho de Mello (2014) que, numa pesquisa etnográfica sobre gênero, deficiência e capacitismo, constrói um aparato analítico da capacidade compulsória e da corponormatividade, em que define a “capacidade compulsória” enquanto princípio normalizador que atribui coerência às concepções da deficiência como um desvio e de capacidade como uma normalidade. Já a corponormatividade, relaciona-se com a ideologia da norma dos corpos normais na qual alguns sujeitos são considerados inferiores, incompletos ou passíveis de reparação ou reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais. Diante disso, entende-se que a corponormatividade da sociedade ocidental, pouco afeita a diversidades e diferenças, ao associar a (in)capacidade de uma pessoa às concepções morais do corpo socialmente moldado como “apto”, centra-se no afastamento da capacidade pela deficiência, o que reforça o “velamento” do capacitismo.

O capacitismo como parte estrutural da cultura ocidental e, posteriormente, apropriado pelos sistemas de opressão capitalista, ao se manifestar tão fortemente como fonte de opressão, já está posto como a naturalização de uma crença negativa de inferioridade das pessoas com deficiência em relação a um padrão normativo estabelecido pela cultura da normalidade. Nesse sentido, Pereira (2008) propôs falar em tirania para descrever o termo “capacitista”, definindo-

o como sendo as atitudes daqueles que praticam o capacitismo. Portanto, se a discriminação ou o conjunto de crenças pejorativas, opressivas ou abusivas contra pessoas com deficiência que, baseadas na corponormatividade, produz uma compreensão particular dos sujeitos sobre seus corpos, bem como sobre suas histórias e suas vivências foi dado o nome de capacitismo, esta pesquisa propõe pensar a acepção do conceito de “capacitista” não como tirania, mas como a naturalização de situações que promovem o capacitismo.

Para Sasaki (2014), em razão do paradigma da inclusão, os conceitos “capacitismo” e “deficientismo” (ou “incapacitismo”) deveriam ser banidos do vocabulário e das práticas sociais, como leis, políticas públicas, serviços, programas etc. O autor destaca que no bojo das tantas terminologias e termos utilizados para nomear as pessoas com deficiência, encontram-se as visões capacitistas, incapacitistas ou deficientistas, as quais reforçam o paradigma biomédico, no qual a deficiência é tida como “[...] responsável pela não participação (não aceitação) de pessoas com deficiência nos sistemas comuns da sociedade” (SASSAKI, 2014, p.12). Considerada um problema individual, a deficiência precisaria ser eliminada ou, pelo menos, reduzida como condição *sine qua non* para que a pessoa possa fazer parte da sociedade a qual, a partir do critério da triagem diagnóstica, determina quais indivíduos estão preparados para entrar nos sistemas comuns, como por exemplo, educação e trabalho, e quais deverão permanecer em sistemas separados (SASSAKI, 2014). As pessoas com deficiência são assim divididas em elegíveis e não elegíveis à participação social.

Ademais, mesmo que, no âmbito das práticas sociais, estas expressões sejam consideradas inadequadas, acredita-se que o simples debate acadêmico sobre elas põe em cena uma miríade de aspectos da deficiência não vislumbrados na perspectiva biomédica, como por exemplo, a convergência da deficiência com outras variáveis de desigualdade a qual gera além da discriminação e opressão, uma dupla marginalização, como é o caso das mulheres com deficiência (MORRIS, 1991) – o que de fato produz como efeito a ampliação dos processos de exclusão social. Assim, para uma perspectiva teórica acerca da deficiência como constituída na interseccionalidade e entrecruzamentos com as múltiplas relações sociais, esta pesquisa utilizará o viés elaborado por Zamboni (2014) acerca do conceito de “marcadores sociais” – definidos pelo autor enquanto sistemas de classificação que organizam a experiência coletiva das minorias ao identificar alguns indivíduos com determinadas categorias sociais a depender da classe, gênero, raça, orientação sexual etc.

Cabe também elucidar que são nas minorias que os marcadores mais se destacam, considerando que suas especificidades interseccionam múltiplas categorias. Aliás, em razão do conceito de minoria, ou grupos minoritários, ser bastante debatido e compreendido de maneiras

diferentes pelas Ciências Humanas e Sociais, importa assinalar que esta pesquisa abordará a temática pelo ponto de vista social e político em que as minorias se originam em relações de assimetria social, econômica, educacional e cultural (SODRÉ, 2005). Desse modo, o conceito de minoria será aqui representado a partir da particularização de um grupo vulnerável ou oprimido em relação à uma maioria que, mediante um processo de generalização baseado nas características, identidades, habilidades ou necessidades, indicam um padrão de suposta normalidade e capacidade considerada majoritária em relação ao *outro* que destoa desse padrão.

Sobre a interseccionalidade é imprescindível que se destaque que esta tem sido utilizada como ferramenta analítica e política de problemas sociais ao assumir diferentes formas em resposta às injustiças e desigualdades sociais, responsáveis por discriminações como o racismo e o sexismo (COLLINS; BILGE, 2020). Faz-se necessário destacar que este termo nasceu a partir da luta feminina negra, nos Estados Unidos da América (EUA), e foi utilizado por Kimberlé Crenshaw (1989) para designar a interdependência das relações de poder, raça, sexo e classe. Esse conceito foi apropriado por bell hooks (2019)¹³, quando a autora intersecciona raça e gênero, e pelos estudos feministas da deficiência, quando esses interseccionam deficiência, gênero, doença crônica, envelhecimento, cuidado etc. Entende-se que a interseccionalidade é um modo possível para se pensar as tantas identidades, diversidades e desigualdades presentes nos espaços escolares.

Assim, ao pôr em xeque as diferenças corporais das pessoas deficientes, com ênfase no déficit, o modelo médico acaba por ignorar a deficiência na intersecção com outros marcadores, o que contribui para a intensificação do incapacitismo ou deficientismo. Este processo corporifica e legitima a hierarquização das capacidades normativas e, conseqüentemente, fortalece o capacitismo, o qual é estrutural e estruturante, considerando que

[...] ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes (GESSER, MELLO, BLOCK, 2020, p.18).

Desse modo, visto que o capacitismo está atrelado à ideologia da norma dos corpos aptos/capazes, pautado em uma suposta normalidade considerada majoritária em relação ao *outro*, esta pesquisa sugere nomear de “capacitista” qualquer atitude, comportamento, discurso

¹³ Para bell hooks, nada era mais importante do que as ideias e o conhecimento. Portanto, a autora escrevia seu nome, pseudônimo inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, somente com letras minúsculas como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, buscando dar ênfase no seu trabalho e não na sua pessoa.

ou expressão linguística, preconceituosa ou perniciosa, que tenha como base o capacitismo, bem como o incapacitismo ou deficientismo. Acrescenta-se a este conceito os termos “incapacitismo” e “deficientismo” por duas razões. A primeira, porque ambos os conceitos remetem a perversidade do capacitismo; e a segunda, para tornar-se conhecidas as tantas formas de capacitismo (ativas e passivas) que naturalizam a discriminação e a exclusão associadas às tantas desigualdades e desvantagens pelas quais estão sujeitas as pessoas com deficiência.

Desde a minha realocação, em 2018, à DDS, atuo na Coordenação de Assistência Estudantil (COAE), setor no qual se desenvolve um trabalho árduo que envolve múltiplos processos de acolhimento aos estudantes. Análise conjuntural; observação; escuta ativa, acolhida e acolhimento configuram alguns desses processos. A DDS é, por assim dizer, fruto de um trabalho intersetorial e interseccional que busca a comunicação, o diálogo, a reflexão e as respostas partilhadas e construídas a partir do saber e das experiências dos múltiplos corpos que a compõem. Cabe ressaltar que desde a minha inserção nas atividades consolidadas pela Política de Assistência Estudantil, lá em 2006, muita coisa mudou. Dentre elas, cito a criação do PNAES, o qual tornara a assistência estudantil uma política pública na perspectiva do direito social e não mais uma questão de mérito acadêmico, como era a Bolsa Trabalho.

Eu nunca escondi que o Serviço Social não fora o meu sonho de infância e sim a oportunidade que eu tive de ter um diploma de ensino superior nas mãos. Também nunca escondi que ser assistente social proporcionou-me uma nova perspectiva de mundo para além do quintal de casa; aquele pequeno lugar tão imenso aos olhares de uma criança que ficava a brincar de faz de conta. Ser assistente social possibilitou-me (re)conhecer a existência de múltiplas identidades e realidades, diante das quais, obtive uma postura crítica, criativa, dialética, propositiva e, sobretudo, feminista frente ao mundo do qual eu faço parte. Ser assistente social possibilitou-me o conhecimento necessário à releitura das tantas diferenças e das múltiplas diversidades que há no anônimo do *outro*; das tantas justiça e injustiças; das tão sonhadas igualdades e das vividas desigualdades. Aliás, que nem nos fala José Paulo Netto (2007), é no reino das desigualdades que estamos a viver. Não de agora, mas desde sempre.

Quinze anos após ter concluído a graduação, decidi concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação da UnB. Para o projeto de pesquisa, optei pelo tema **deficiência e educação inclusiva** dada a necessidade de se abordar a deficiência enquanto expressão da questão social, fenômeno ainda periférico nos estudos das Ciências Humanas e Sociais (MARTINS *et al.*, 2012). O título dado ao projeto anterior, que não chegou a ser desenvolvido, foi “Deficiência e Educação Superior: possibilidades e desafios para a educação inclusiva na Universidade de Brasília”,

deixando evidente o meu anseio por desvelar as dicotomias presentes no acesso (ingresso, permanência e diplomação) das pessoas com deficiência ao ensino superior público.

De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência, mais de um bilhão de pessoas, cerca de 15% da população mundial, convivem com alguma forma de deficiência (WHO, 2012). No Brasil, o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010 apontou que a parcela da população composta por este grupo correspondia a um total de 45.606.048 milhões, cerca de 23,9% da população brasileira. O percentual das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas foi de 25.800.681 para mulheres, o que corresponde a cerca de 26,5%, e de 19.805.367 para homens, correspondendo a 21,2%. Dentro dessa estatística, poderia estar o meu irmão mais velho, William, deficiente, desempregado, semianalfabeto e exemplo de uma pessoa impedida de acessar os seus direitos, inclusive o de ter suas deficiências intelectual e física descritas em um laudo médico.

Quando criança, William andava razoavelmente bem para ser um deficiente físico e aprendia razoavelmente bem para ter uma deficiência intelectual. Aos olhos médicos, sobretudo porque o meu irmão frequentava a escola, ele era apenas uma criança com capacidade intelectual inferior às outras da sua idade e, com o tempo, as suas aptidões seriam desenvolvidas. Sua deficiência era invisível à perícia médica, que não interessava saber o histórico social do meu irmão que aprendeu a ler, a escrever e a fazer contas porque a minha mãe e uma das minhas tias, ambas professoras, o ensinaram. Do mesmo modo, não interessava saber o porquê de ele abandonar a escola ainda no ensino fundamental. Meu irmão tornou-se um adulto dependente da família e incapaz aos olhos da sociedade, mas não suficientemente incapaz para fins de inclusão em alguma das políticas de seguridade social que o pudesse proteger. Os peritos médicos nunca atestaram a sua condição “incapacitante” uma vez que o seu impedimento, de acordo com os esquemas classificatórios propostos pela autoridade médica, não era elegível como “deficiência”.

Diante disso, William nunca teve um histórico escolar, clínico ou trabalhista que o permitisse relatar sobre a sua experiência de deficiência, e, sobretudo, a sua experiência de opressão. O meu irmão nunca deixou de fazer parte da história de invisibilidade vivenciada pelas pessoas com deficiências imperceptíveis aos olhos médicos. O Relatório Mundial sobre a Deficiência deixa bem claro que são as pessoas deficientes o grupo que enfrenta mais barreiras no acesso a programas, serviços governamentais e direitos, como educação, emprego e saúde, destacando que tais dificuldades são exacerbadas nas regiões mais pobres. Inclusive, é este grupo que apresenta níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor, taxas

de pobreza mais elevadas e risco maior de sofrerem algum tipo de violência (WHO, 2012). Esses dados, ao reafirmarem a deficiência como expressão da questão social, torna nítido a emergência e consolidação de pesquisas críticas e capazes de confrontar as condições estruturais que são entraves à implementação de políticas públicas para a inclusão dos deficientes.

Na contemporaneidade, diante do conjunto de desigualdades presente na sociedade brasileira, é indispensável decifrar e apreender as expressões da questão social que assumem as injustiças sociais e políticas, dentre elas, as desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência no acesso aos direitos mais básicos. Do ponto de vista teórico, a “questão social”, cuja gênese é o conflito capital-trabalho, é um tema bastante debatido nas Ciências Sociais (IAMAMOTO, 2001a; MARTINS *et al.*, 2012; PAULO NETTO, 2001; PEREIRA, 2001). Especificamente no Serviço Social, esta expressão, e as manifestações fenomênicas que desse processo decorrem, busca explicar as sequelas oriundas das desigualdades, em face das contradições do capitalismo e do antagonismo entre capital e trabalho, bem como dos seus desdobramentos políticos (IAMAMOTO, 2001b; PIANA, 2009).

Para além da permanência das manifestações tradicionais engendradas no bojo da revolução industrial, tais como o pauperismo, a precariedade do trabalho fabril e as condições insalubres de moradia, outras manifestações emergiram, e ainda emergem, em consequência do contexto de exclusão social do mundo contemporâneo (PAULO NETTO; 2001, PEREIRA, 2001). Cita-se a discriminação em razão da orientação sexual e da deficiência, bem como a discriminação de gênero, o acirramento do racismo, a violência, o desemprego e o trabalho precário, sobretudo em contexto de pandemia. Essas manifestações são, assim, nomeadas como “expressões da questão social” e podem ser vivenciadas pelas minorias no seu núcleo familiar e redes de apoio, nas condições habitacionais e de transporte, na inequidade à assistência à saúde, à educação, dentre outros.

A deficiência, pelo viés do modelo social, torna-se uma das expressões da questão social em razão das barreiras socioculturais que tornam a experiência da deficiência desigual e desumana em comparação à vida cotidiana das pessoas sem deficiência. No tocante à inclusão dos deficientes no ensino superior, a deficiência, vista deste ângulo, deve adquirir visibilidade na cena pública e ser reconhecida pela comunidade acadêmica enquanto expressão da questão social com vista à reversão ou enfrentamento desta problemática. Para tanto, as necessidades e interesses deste coletivo devem ser transformadas em demanda política e em responsabilidade pública. Aliás, importa destacar que uma das manifestações do capacitismo estrutural –

comumente observada no contexto do ensino superior – são as ações que não transversalizam a participação de pessoas com deficiência na sociabilidade acadêmica.

Inicialmente, o projeto desta pesquisa justificou-se pelas minhas inquietações como uma pesquisadora que almejava dar continuidade a um percurso investigativo iniciado durante a sua graduação. No meu Trabalho de Conclusão de Curso, busquei dissertar sobre a inserção das pessoas discapacitadas ao mundo do trabalho. Busquei falar sobre inclusão, todavia, a minha escrita foi bem diferente. Eu estava presa a velhos paradigmas, velhos discursos, velhas certezas. Busquei dissertar sobre deficiência, mas pouco sabia sobre o ser, o estar e o se tornar deficiente numa sociedade capacitista. Ademais, ao assumir uma perspectiva biomédica sobre a deficiência, o meu estudo ficou preso à lógica científica que desconsidera as barreiras socioculturais e prioriza a adaptação da pessoa ao ambiente, o que acabou por privilegiar um processo de superação da tragédia pessoal daqueles que estavam inseridos no mercado de trabalho formal.

Já no mestrado, fui orientada a me matricular na disciplina “O Processo Inclusivo no Espaço da Psicomotricidade”. Dentre as temáticas apresentadas pela disciplina, destacava-se a pedagogia especial. Naquela sala de aula, eu me tornei uma mera expectadora das discussões postas por colegas que eram professoras e tinham na sua turma ou classe crianças com necessidades educacionais especiais. As reflexões, por mais construtivas que fossem, aproximaram-me novamente da deficiência como perspectiva biomédica do déficit; um problema individual. Descontente, solicitei o trancamento da disciplina e a mudança de orientação. A partir disso, o escopo desta pesquisa seria ressignificado de tal forma que, para me movimentar por esse percurso, eu me embrenharia nas tantas discussões sobre a deficiência e, entre mitos, deuses e divindades, padrões, normas e anormalidades, eu aprenderia sobre o lugar dos corpos abjetos na sociedade ocidental, suas diferenças, diversidades e invisibilidades¹⁴.

Nessa nova travessia, a bússola que me guiou à compreensão da deficiência enquanto um constructo sociocultural – e não uma patologia por oposição ao corpo idealizado e cientificado como normal – foi a obra “O Que é Deficiência” da antropóloga Débora Diniz. Esse estudo é uma provocação à compreensão hegemônica da deficiência vista como uma desvantagem biológica; um acidente da natureza. Diniz (2007), ao nos apresentar Jorge Luís Borges, um escritor cego, assume a assertiva de que ser uma pessoa deficiente é uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Assim, por intermédio da contextualização histórico-

¹⁴ Trata-se da questão da invisibilidade como forma de silenciamento político das pessoas com deficiência.

cultural suscitada pela antropóloga sobre as diversas nuances de se habitar um corpo deficiente, a deficiência seria apresentada, no cenário acadêmico, como um campo repleto de possibilidades analíticas e teóricas para além do paradigma da integração do modelo médico e suas abordagens associadas à patologia, à cura e à reabilitação.

Além disso, pautar a deficiência enquanto expressão da questão social nos leva a embates essenciais para a compreensão da deficiência na multiplicidade de relações que a compõem. A percepção que se tem da deficiência é a que foi gerada em torno da cultura da normalidade – outrora tecida e encenada por meio dos múltiplos discursos propagados pelas ciências biomédicas. A “normalidade”, construída no bojo das sociedades industriais modernas para descrever a deficiência como um problema individual (DAVIS, 2006a), impõe uma maneira padronizada de ser humano. Com essa ideia sendo apropriada pelos sistemas de opressão capitalista, a base dos esquemas classificatórios e do biopoder, usada para eleger os “aptos”, seria edificada por meio do binarismo deficiência e normalidade, no qual a deficiência, ao ser materializada em um corpo disfuncional, acabaria por se retroalimentar de práticas e manifestações capacitistas que a colocaram como o oposto da capacidade. O corpo lido como “anormal” se tornaria, assim, “deficientizado” por referência ao corpo considerado “normal”.

Importa mencionar que, nesse trajeto acadêmico previamente apresentado, conheci a professora Cristina, minha querida orientadora, que não só me apresentou outra metodologia para este estudo, outros métodos e meios para a produção e análise das informações que seriam captadas ao longo desta pesquisa, mas como também segurou a minha mão para trilharmos juntas esse novo desafio. Antes da mudança de orientação, esta pesquisa era voltada para o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior público com foco nas políticas inclusivas da UnB. Contudo, diante desses novos trânsitos e novas vivências, dissertar sobre a acessibilidade no chão da universidade¹⁵, lugar onde se observa como as formas de discriminação e opressão contra as minorias, embora desprezíveis para alguns, tornaram-se moral e politicamente consentidas, é tanto um desafio epistemológico quanto ético-político.

Como afirma Boaventura dos Santos (1993; 2004; 2008), em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência, a universidade contribuiria para novas formas de desigualdade, exclusão e subalternização dos grupos sociais que estavam sujeitos à dominação capitalista e colonial. Para o autor, as tarefas essenciais à democratização do acesso ao ensino

¹⁵ Ao longo deste trabalho, utilizar-se-á a expressão “o chão da universidade” como metáfora para a concretude das relações vividas na sociabilidade cotidiana das universidades, ou da universidade, as quais se configuram não só como espaços para emancipação e protagonismo dos estudantes, mas igualmente como um cenário de desigualdades e discriminações.

superior tornam-se, assim, particularmente exigentes não apenas porque se questiona o posicionamento da universidade diante da hegemonia epistemológica ocidental, ou da relação extremamente desigual do saber-poder, outrora por ela produzida, mas, sobretudo, porque se questiona como os grupos socialmente discriminados teriam oportunidades iguais de acesso/permanência/sucesso em um contexto marcado por desigualdades (SANTOS, 2008).

No Brasil, embora a educação superior tenha experimentado um processo de reforma pela ampliação do acesso e democratização do ensino público como uma tentativa de colocar fim à violação de direitos vivenciada pelas minorias (ALMEIDA FILHO, 2008; CURY, 2002; SANTOS, 2008; ZAGO, 2006), a legitimação da forma de ingresso, outrora construída sob a égide dos princípios da meritocracia, da competitividade e da seletividade, permanece excludente de tal forma que a trama ilusória que a envolve não permanece nela, perpassa ainda as situações de participação, permanência e diplomação que se tornam desiguais a depender da classe social, da raça, do gênero, das situações de deficiência e de outras vulnerabilidades sobrepostas.

Desse modo, diante da inequidade ao acesso a direitos decorrente da carência material, ou da subsistência, bem como das discriminações, da marginalização e violência estruturais, torna-se premente o desvelamento das manifestações capacitistas entremeadas aos processos de inclusão das pessoas com deficiência em um espaço tão excludente como se fez a universidade. Como pontua Cury (2008), a construção da democratização do acesso ao ensino superior público – consolidada por entre limitações e contradições da própria natureza universalista da educação superior, organizada e sistematizada em níveis cada vez mais elevados de acesso – vê-se diante de obstáculos difíceis de serem transpassados diante de uma conjuntura acadêmica marcada por inúmeras desigualdades socioculturais. Logo, uma das medidas que visam a democratização do acesso são as ações afirmativas que consistem em programas de reservas de vagas para a inserção de grupos sociais com histórico de exclusão (CABRAL, 2018).

Entende-se que caberia às universidades a acessibilidade no chão da universidade afluírem novos debates centrados na revisão do paradigma epistemológico da ciência moderna/ocidental que não reconhece as experiências dos grupos historicamente segregados, discriminados e excluídos (hooks, 2017; TEODORO, 2015), reflexionando sobre o seu lugar na produção dos discursos opressores no sentido de (re)descobrir a realidade social da qual ela faz parte, no sentido de ampliar os seus horizontes para acolher as inquietudes e os desafios interligados à vivência do seu corpo discente. Portanto, faz-se urgente às universidades adaptarem-se às novas demandas emergentes das contradições sociais, dentre elas, as das pessoas com deficiência cuja abjeção e invisibilidade gerou, ao longo de toda uma trajetória,

restrições ao acesso a vários espaços sociais, dentre eles o da educação (JANNUZZI, 2004a; 2004b; KASSAR, 2012; SASSAKI, 1997; 2007; 2009).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, o número de matrículas em cursos de graduação de estudantes que se auto declaram deficientes, foi de 43.633, em 2018, para 48.520, em 2019. Embora o número de matrículas de estudantes em situação de deficiência equivalha a 0,6% do total de alunos e alunas matriculadas nessas instituições, se olharmos o quantitativo há dez anos, em que o total era de 26.663 matrículas, observa-se a relevância das políticas de ações afirmativas implementadas nas últimas duas décadas como um caminho possível para a inclusão acadêmica almejada. No entanto, para que o ensino superior público deixe de ser um destino de poucos e passe a ser uma escolha de muitos estudantes, é mister levar em consideração que a invisibilidade vivida em nível interpessoal e institucional é um fator limitador e um desafio para a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços universitários.

Sob essa questão, Cabral (2018) salienta que, ao se considerar as provisões destinadas à promoção do acesso à educação, bem como do sucesso acadêmico das pessoas com deficiência, mostra-se necessário compreender e reconhecer que o processo de incorporação da diversidade sociocultural dos estudantes “[...] deve ser acompanhado por uma política cultural de reconhecimento do *outro* e de interação entre os sujeitos, com vistas a se superar as resistências de uma história hegemônica do corpo social, do *status quo* universitário (CABRAL, 2018, p. 23)”. Para este autor, a inclusão acadêmica não deve se resumir às ações afirmativas ou à provisão do sistema de reserva de vagas, que por si só não resulta, necessariamente, no reconhecimento das diferenças no âmbito educacional ou na esfera dos direitos humanos nem tampouco à participação e formação dos estudantes. Inclusive, corre-se o risco de o sistema de reserva de vagas se findar na mera demarcação das diferenças e pluralidades.

O chão da universidade pode se configurar em um cenário de negligências, de desigualdades e injustiças nas quais o poder dominante e excludente das políticas neoliberais, que sustentam a veleidade de uma elite que se sobreleva diante das necessidades sociais das minorias, acaba por invisibilizar as vivências e experiências dos estudantes com histórico de exclusão. Nesse cotidiano, aprende-se a chamar de mérito, a exclusão, que é produto das relações desiguais de poder e não uma situação fortuita relacionada à responsabilidade ou capacidade individual. Mesmo as universidades públicas são espaços que foram estruturados na lógica da sociedade neoliberal (CHAUÍ, 1999), marcados pela globalização cada vez mais agressiva e supressiva, veloz e feroz. Inclusive, a globalização neoliberal não se limita ao aspecto, puramente, econômico; para além desse, ela se tornou um processo multidimensional

que abrange elementos relacionados à ciência, à tecnologia, à comunicação, à cultura, à política, à mobilidade e à educação.

Essa reflexão desloca o olhar para a pandemia mundial em função da COVID 19 (denominação originada pelo *Corona Virus Disease*). Nesses últimos anos, percebe-se como o mundo está atravessando intensas transformações que requerem de todos nós um posicionamento crítico diante das fragilidades que estamos a vivenciar; fragilidades que, recentemente, foram expostas por um vírus. A pandemia tornaria evidente as múltiplas formas em que se exercem as tantas violências e violações de direitos como um reflexo de políticas de austeridade, do negacionismo. Políticas que, diante do efêmero e do descartável, segregaram as pessoas, colocando-as em “grupos de risco” e, sobre isso, pouco, ou nada, foi feito em relação às situações de risco. Situações de vulnerabilidade e de descaso pelas quais estão sujeitos determinados grupos, populações ou comunidades. No Brasil, embora algumas dessas situações se atravessem pelos marcadores sociais, que ali já estavam presentes, muitas se agravaram com as crises sanitária e econômica que se alastraram pelo país e, sobretudo, pelo crescimento e impunidade de ações antidemocráticas.

Desde o primeiro caso confirmado de Covid-19, em fevereiro de 2020 no estado de São Paulo, vive-se tempos extremos e dolorosos em que se tornou cada vez mais perigosa a ascensão do conservadorismo nas políticas públicas – a exemplo da política de saúde adotada pelo governo federal (a de genocídio perante os estratos mais vulneráveis da população) que acabou por desvelar os maniqueísmos dos grupos conservadores que estão a governar e a legislar o país. A sociedade brasileira, como alerta Safatle (2020), possui uma estrutura necropolítica, “[...] uma gestão das mortes que vem de uma sociedade escravagista, onde uma parte dos sujeitos são considerados coisas, não pessoas [...]”. Quando eles morrem, não tem luto, não tem dor, não tem nada; “[...] dependendo de quem morre é um número, não é uma pessoa, não é uma história [...]” (Safatle, 2020). Contudo, a pandemia não configura o primeiro problema e tampouco sinaliza ser o último, pois no abismo entre as vidas que importam e as que não importam, parcelas da população permanecem segregadas e relegadas a um não ser – a não ser vistas como gente nem como sujeitos de direitos.

Diante disso, as indagações postas constituem-se algo particularmente emblemático para se pensar a política de educação pública, em particular, a educação inclusiva. Milton Ribeiro, que ocupou o cargo de Ministro da Educação em 2021, ao afirmar que o governo não queria o “inclusivismo”, empregou um conceito religioso que compõe a tríade do desenvolvimento do pensamento teológico cristão em relação às outras religiões. O discurso do Ministro escancara os fundamentalismos religiosos daqueles que manejam o discurso

teológico-político como um instrumento em benefício de uma autoridade e contrário da liberdade, os quais “[...] concebem a política como batalha entre o bem e o mal” (CHAUI, 2004, p.132). Ao sobrepor a deficiência aos discursos religiosos, bem como a sua prescindência, os quais consideraram social e economicamente inviável a inclusão social dos deficientes, o posicionamento do governo federal, ao naturalizar discursos capacitistas, assume ser contra a educação como um direito social da pessoa com deficiência.

O Brasil, como política de Estado, optou pela educação inclusiva ao estabelecer que esta deveria ser o modelo a ser implementado em detrimento da educação especial. Essa decisão está posta na Constituição de 1988, no seu Artigo 206, quando esta determina que o ensino seja ministrado, garantindo, dentre outros princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além da garantia do **direito à educação ao longo da vida**. Mais adiante, no Artigo 208, a norma constitucional estabelece que a escolarização deva ser feita, preferencialmente, nas classes regulares, ficando o poder público responsável por garantir o suporte necessário para viabilizar esse atendimento (BRASIL, 1988). Ademais, ao prever que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade de direitos individuais, a Constituição garante a não discriminação da pessoa com deficiência. Portanto, em um país em que um Ministro da Educação aborda o “inclusivismo” para se referir ao direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência, faz-se urgente o enfrentamento do conservadorismo a partir de novos diálogos e discussões sobre o capacitismo no espaço escolar e a exclusão dos sujeitos não normativos.

Importa ressaltar que o foco desta pesquisa não reside em sinalizar diretivas conteudistas para a educação inclusiva, algo que, inclusive, foge ao escopo da minha formação acadêmica. Como assistente social pude, no decurso da minha trajetória profissional, observar as tantas imbricações entre as desigualdades sociais e as dinâmicas territoriais que estão presentes no chão da universidade, onde se materializam situações específicas de exclusão, sobretudo as condições desiguais de acesso aos mesmos direitos: direito à moradia; direito à alimentação; direito à transporte; direito à universidade¹⁶. Diante desse contexto, de inclusão excludente, a educação torna-se privilégio. Um mérito particular. Aliás, nessa conjuntura, a minha vivência acadêmica também me proporcionou o conhecimento da deficiência para além do olhar estritamente biomédico, o que me possibilitou revisitar o “lugar” do capacitismo e das tantas capacidades normativas que estão presentes no espaço universitário.

¹⁶ O direito à universidade é uma metáfora para se defender o direito à ocupação dos espaços, físicos ou não, presentes no chão da universidade. Mais que a liberdade individual de ter acesso ao ensino superior público, mas de ter acesso à educação superior pública, de qualidade, como um direito coletivo.

Diante disso, discutir sobre a acessibilidade no chão da universidade é pensar e refletir sobre as barreiras que impedem que as pessoas com deficiência tenham acesso a tantos outros direitos. Aliás, debater esse tema é repensar as tantas manifestações capacitistas invisibilizadas nas políticas ditas inclusivas. É enfrentar a “inclusão meritocrática”. Contudo, para concretizar a acessibilidade como um dos mais importantes passos para a “real inclusão”, é preciso modificar estruturalmente as lógicas relacionais dos espaços de modo a torná-los acessíveis e inclusivos a todas as pessoas, sem distinção. Nesse sentido, para chegarmos a esta consciência crítica fizemos o caminho inverso: buscamos um conhecimento sobre a acessibilidade a partir dos parâmetros antagônicos aos que definem um espaço acessível, ou seja, as barreiras socioculturais que excluem e oprimem as pessoas em situação de deficiência.

Pela perspectiva sociopolítica, a “barreira” é considerada elemento central para a caracterização da deficiência, sendo definida pela LBI como

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

Por sua vez, a acessibilidade, no sentido de produzir desdobramentos, é um conceito multifacetado, inesgotável e não monolítico. Para SASSAKI (1997), a acessibilidade pressupõe seis dimensões, fazendo-se necessário que se amplie o olhar para a sua diversidade e, assim, as descreve:

[...] **arquitetônica** (sem barreiras físicas), **comunicacional** (sem barreiras na comunicação entre pessoas), **metodológica** (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), **instrumental** (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), **programática** (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e **atitudinal** (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p.1, grifos nossos).

Em linhas gerais, a acessibilidade é um conceito que está relacionado a uma propriedade material – o físico, o visível – e, ao mesmo tempo, possui um caráter imaterial ou simbólico – como é o caso da dimensão atitudinal que está vinculada nas práticas e manifestações capacitistas. Portanto, em razão da promoção da acessibilidade vigorar como um direito humano da pessoa com deficiência, o conceito de acessibilidade, para além da sua correspondente mais ampla, ou seja, a mobilidade acessível, deve ser divulgado para a sociedade, na sua totalidade, e não somente para as pessoas com deficiência. Isto posto, dentre os dispositivos legais que regem as normativas sobre a questão, esta pesquisa, quando se referir às estruturas físicas (arquitetônicas ou urbanísticas) para o acesso a um ambiente, utilizar-se-á o conceito de acessibilidade tal qual disposto na LBI que a define como

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

As políticas públicas são instrumentos políticos que viabilizam a resolução, o combate ou a mitigação da questão social e, desse modo, é oportuno dar visibilidade ao que está disposto na LBI, uma vez que este Estatuto, como **política pública de inclusão**, ao englobar todos os direitos das pessoas com deficiência, os quais estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias, busca assegurar o uso do princípio da não discriminação, o qual deve ser necessariamente aplicado em cada direito ou em áreas específicas que zelam pela inclusão social das pessoas com deficiência (FEMINELLA; LOPES, 2017), promovendo o exercício pleno da cidadania, bem como garantindo que este coletivo goze de igualdade total diante da lei.

Esse entendimento desloca, mesmo que brevemente, o olhar político da deficiência para o ético-estético uma vez que, para além de um estudo empírico e da reflexão teórica, apresenta-se como desafio aos estudos que buscam ampliar a concepção que se tem da educação como direito social, como preconizado nas leis brasileiras, e da articulação desse direito com as demais políticas sociais voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares, a ruptura com o discurso caritativo-religioso – traço da existência da deficiência negada em sociedade e o seu subsequente ocultamento. Dentre os obstáculos a serem transpassados, está a acessibilidade tal qual é concebida no chão da universidade. Tendo isso em vista, faz-se necessário lançar um olhar para as barreiras socioculturais como aspectos produtores da deficiência de modo a aproximá-la, como uma forma particular de opressão, à pluralidade de diferenças e identidades que estão abjetas no cotidiano universitário.

Importa aqui ressaltar que o colonialismo, e a sua ação de dominação, alastrou, por toda a sociedade ocidental, o discurso biomédico sobre o qual se estabeleceu que algumas “anormalidades” são aceitáveis, sem a necessidade de correção, e outras devem ser corrigidas. Criou-se, assim, uma série de justificações científicas para problemas sociais. Logo, para quem defende a educação como um direito básico, não há outro caminho senão conscientizar-se e coracionar-se¹⁷. A ideia de conscientizar-se refere-se ao acesso à consciência da opressão. Trata-se de um processo contínuo, constantemente retomado, próprio dos sujeitos comprometidos com a transformação do mundo e de si mesmo de maneira criativa (FREIRE,

¹⁷ *Coracionar-se*, em português “coracionar-se”, é um neologismo construído a partir da expressão em espanhol *corazonar* e faz referência à religião da afetividade à racionalidade intelectual (GUERRERO ARIAS, 2010).

1978; 2019). Aqui a sua historicidade é o ponto de partida. Já o coracionar-se atua como uma resposta para as dicotomias excludentes e dominantes construídas pela modernidade ocidental (GUERRERO ARIAS, 2010). O coração é uma metáfora para os sentimentos, afetos e saberes alheios à epistemologia dominante. É uma postura de decolonialidade do poder, do saber, do sentir e do ser do próprio ensino superior e a sua racionalidade universalizante em que é insurgente coracionar a razão.

Nesse sentido, uma vez que se entende que a inclusão não se limita unicamente à provisão do sistema de reserva de vagas, a um programa de acolhimento ou à materialidade da acessibilidade resumida ao acesso a determinados locais, mas que ela está na mobilidade acessível das pessoas com deficiência tanto quanto está na sua plena participação em atividades e no respeito às diferenças, o objetivo desta pesquisa – desvelar os sentidos da acessibilidade no chão da UnB, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior – partiu da seguinte pergunta problematizadora: seria a UnB um retrato da abjeção das múltiplas formas de ser e estar deficiente no chão da universidade? Esta reflexão nos guiaria a outras: quais são as políticas de acessibilidade nesta Universidade? Quais são os trajetos escolhidos pelos estudantes para se locomoverem por um espaço outrora idealizado e padronizado para um corpo não deficiente, um corpo socialmente idealizado? Na UnB, há algum trajeto ou rota acessível? Os estudantes se sentem livres para se locomoverem de todas as maneiras que eles podem fazê-lo ou têm vontade de fazer no cotidiano universitário? Quais são os lugares de aconchego ao corpo deficiente?

Quanto às políticas de inclusão, além da reserva de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação, a UnB dispõe de um projeto político-pedagógico institucional, aprovado no ano de 2018 na 450ª reunião do Conselho Universitário (CONSUNI) que estabelece como princípio “[...] promover as condições de acessibilidade e a construção de um ambiente de trabalho e estudo inclusivo, respeitoso, solidário e colaborativo [...]” (UNB, 2018). Esta ação configura-se enquanto uma política inclusiva que se compromete a zelar pela aplicação da legislação sobre direitos das pessoas com deficiência, além das normas técnicas e recomendações vigentes, nas ações, atividades e projetos promovidos e implementados no âmbito institucional. Esse compromisso político também está expresso na Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019 que institui a Política de Acessibilidade da UnB (UNB, 2019).

Ademais, com a criação da Diretoria de Acessibilidade (DACES) no ano de 2020, a qual se tornou o núcleo de acessibilidade da Universidade¹⁸, a UnB busca reestruturar as suas ações e políticas para se tornar um espaço mais inclusivo. De acordo com informações disponíveis no website, o objetivo desta Diretoria é o de estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, assegurando sua plena inclusão à vida universitária. Ao agregar o PPNE à sua estrutura organizacional, a DACES, além de consolidar uma rede de apoio e de garantia a uma prática cidadã, busca propiciar e garantir condições para o desenvolvimento acadêmico por meio de atividades e serviços que, articulados entre unidades acadêmicas e administrativas, zelam pela eliminação das barreiras sociais (UNB, [2021]).

Como forma de ampliar o debate acadêmico acerca do capacitismo presente nas políticas públicas ditas inclusivas, esta pesquisa dará ênfase à acessibilidade nos espaços de sociabilidade (praças, jardins, paradas de ônibus) por entender que determinados lugares reforçam o processo de invisibilidade e opressão dos deficientes. O universo da investigação ficou constituído pelo Campus Universitário Darcy Ribeiro, *lócus* privilegiado para esta análise por ser o primeiro *campus* da UnB. Além desse, a instituição possui outros três *campi*: a FCE que é a Faculdade UnB Ceilândia; a FGA que é a Faculdade UnB Gama; e a FUP que é a Faculdade UnB Planaltina. A cidade universitária do Darcy Ribeiro tem mais de 500 mil m² de área construída e é composta por um importante conjunto arquitetônico que possui características próprias do urbanismo moderno (CARDOSO, 2019). Diante de sua extensão, a área delimitada para o estudo etnográfico foi a Praça Central a qual se destaca por ser um espaço significativo para a mobilidade, a vivência e a convivência dentro do *campus*.

Por fim, para atingir o objetivo proposto, esta dissertação ancora-se em três momentos distintos: a revisão histórico-conceitual acerca dos modelos da deficiência (prescindência, médico e social) em diferentes contextos sociais da história ocidental; o estado da arte sobre acessibilidade nas universidades; e a fotoetnografia dos rumos e contornos da acessibilidade na UnB. A fotoetnografia, conforme definida por Achutti (1997, 2019), é uma maneira de conhecer determinada realidade e discorrer sobre ela por meio da imagem fixa que se associa ao texto escrito. Em um estudo etnográfico, o uso da fotografia, não se limita a um mero instrumento de coleta de dados visuais para se registrar um inventário de uma situação específica. No caso de

¹⁸ Os núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Esses estão regulamentados no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011).

uma pesquisa fotoetnográfica, a imagem retratada deve ser apresentada como uma forma de descrição e interpretação das informações obtidas em campo, pois o que se propõe a fazer é utilizar texto e imagem em colaboração a partir do que o investigador constrói no sentido de restituir determinada realidade. A fotoetnografia, constitui-se, assim, em um verdadeiro texto visual e dialético (ACHUTTI, 1997, 2019).

Assim, optamos por um estudo descritivo-exploratório e pela abordagem qualitativa no qual os objetivos específicos, como orientadores do percurso investigativo, foram construídos no sentido de:

1. contextualizar os modelos da deficiência como ponto de partida para uma reflexão crítico-dialética acerca do direito à acessibilidade como fator de inclusão das pessoas com deficiência na sociabilidade universitária;
2. identificar possibilidades e desafios para a promoção da acessibilidade no que diz respeito às políticas inclusivas no ensino superior e seus reflexos nos processos de inclusão/exclusão a partir do “lugar” que os estudantes com deficiência ocupam nos espaços de sociabilidade;
3. retratar os rumos e contornos da acessibilidade arquitetônica¹⁹ no Campus Universitário Darcy Ribeiro a partir de uma perspectiva sociopolítica que visa à aplicabilidade prática da acessibilidade; e
4. elaborar um Produto Técnico com sugestão de uma rota acessível neste *campus*, no sentido de conectar espaços *intramuros*, possibilitando a interação social, o acesso e a mobilidade de qualquer pessoa, independentemente do seu impedimento ou mobilidade reduzida.

Na intenção de criar uma lógica de pesquisa que favoreça a compreensão do objeto de estudo nas suas múltiplas determinações, esta dissertação apresenta uma fundamentação teórica estruturada em três partes: uma introdução, intitulada “**Notas Introdutórias: o corpo como lugar e o lugar do corpo**”, seguida por mais três capítulos e as considerações finais, intitulada “**E aí, Darcy? Breves considerações sobre os sentidos da acessibilidade na Universidade de Brasília**”. Para se apresentar as inquietações iniciais desta pesquisa – o problema, o objeto empírico, os objetivos e as questões centrais de investigação que deles decorrem – busca-se, a partir das vivências e experiências da pesquisadora, desde a infância à trajetória acadêmica e profissional, situar os desafios epistemológicos, éticos e políticos desta análise na perspectiva da inclusão/exclusão das minorias num sistema tradicionalmente elitista, como se fez o ensino

¹⁹ A acessibilidade arquitetônica, neste trabalho, será problematizada a partir das barreiras arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais as quais serão apresentadas e contextualizadas no Capítulo 2 desta dissertação.

superior. O intuito é apresentar o encontro de reflexões – e quiçá inflexões – num mesmo lugar, abordando as geografias dos corpos típicos e atípicos de modo a se refletir sobre o passado, a pensar o presente e, quem sabe, imaginar coletivamente um futuro para a inclusão.

O primeiro capítulo desta dissertação – **“A deficiência desde uma perspectiva religiosa e biomédica à perspectiva sociopolítica”** – parte da fundamentação teórica tecida ao longo desta introdução. Esse capítulo é dividido em três seções: na primeira, apresenta-se uma contextualização acerca do modelo normativo da prescindência; na segunda, a partir da perspectiva foucaultiana das relações de poder/opressão/sujeição, contextualiza-se o lugar do corpo deficiente como objeto da proliferação dos saberes biomédicos que, na sociedade ocidental, sustentam os elementos presentes na construção da cultura da normalidade que é a base do modelo médico; na terceira, aborda-se o modelo social. Dada a relevância desse modelo para a análise da acessibilidade, a terceira seção é dividida em duas subseções: na primeira, apresentam-se as contribuições da primeira geração para a construção da deficiência como opressão social; e, na segunda, as da segunda geração que, fundamentada na teoria pós-estruturalista, aproximou os Estudos da Deficiência ao campo das epistemologias feministas, contribuindo para uma análise mais complexa das opressões e das relações de poder sobre “o que é deficiência”.

No segundo capítulo – **“Para além de um espaço acessível: paralelos e conflitos da acessibilidade em uma sociedade capacitista”** – tece-se uma contextualização histórica e política da acessibilidade como princípio de inclusão e como direito humano das pessoas com deficiência. No que concerne à sua estrutura, este capítulo é dividido em duas seções: na primeira, apresenta-se um campo teórico que trata das normas técnicas para a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como dos conceitos e concepções dispostas nas legislações brasileiras; já na segunda, apresenta-se um estado da arte sobre a acessibilidade nas universidades brasileiras por meio do qual busca-se identificar debates mais atuais acerca da inclusão no ensino superior. Esta revisão da literatura possibilitou-nos vislumbrar alguns elementos que subsidiam reflexões e práticas inerentes à noção normativa que rege os discursos e práticas que sustentam o capacitismo presente na sociabilidade universitária. Essa seção é dividida em duas subseções: na primeira, apresenta-se a relevância da investigação emancipatória como estratégia metodológica para a elaboração do estado da arte; e, na segunda, a relevância da participação dos estudantes com deficiência nas pesquisas empíricas.

No terceiro capítulo – **“Retratos da acessibilidade na Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência”** – apresenta-se os resultados da pesquisa, a partir da planificação e organização metodológica desta investigação

a qual parte do compromisso ético-político assumido pela pesquisa ao trazer a problemática inclusão/exclusão e acessibilidade/capacitismo a partir de duas bases teóricas: a epistemologia crítico-dialética e a epistemologia feminista. Por sua vez, este capítulo é organizado em quatro seções. Na primeira, apresenta-se a caracterização da UnB desde a sua concepção como a cidade universitária sonhada para ser livre e tentar novos caminhos até a escolha da Praça Central como espaço geográfico para o estudo etnográfico. Na segunda seção, apresenta-se o delineamento teórico-metodológico da pesquisa. Essa seção é dividida em duas subseções: na primeira, tece-se uma crítica acerca da imposição de uma pesquisa social com participação de estudantes ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa bem como da lógica burocrático-paternalista assumida pela UnB, o que acabou por contribuir, desfavoravelmente, para a organização do grupo focal com os estudantes; na segunda, apresentam-se a construção e o desenvolvimento do trabalho de campo (estudo etnográfico); o percurso metodológico; os instrumentos para a produção das informações empíricas (diário de campo, fotoetnografia e grupo focal); e o processo de análise dessas informações (a triangulação); na terceira seção, apresentam-se a discussão, os resultados da pesquisa e a fotoetnografia da acessibilidade na UnB, os seus rumos e contornos. Essa seção é dividida em cinco subseções de acordo com os percursos mapeados.

No quarto capítulo – **“Para um sentido de inclusão no Campus Universitário Darcy Ribeiro”** – apresenta-se o Produto Técnico desta dissertação, requisito obrigatório estabelecido no âmbito do PPGEMP/UnB para a obtenção do título de Mestra em Educação na área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo do Produto Técnico é contribuir para a produção, apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos, com foco na pesquisa aplicada e na proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a resolução de situações e problemas concretos. Destaca-se que a elaboração de uma rota acessível, como o Produto Técnico desta dissertação, foi fundamental para desvelarmos as dicotomias excludentes e dominantes presentes no chão da UnB, dentre elas a do privilégio epistêmico da biomedicina sobre a deficiência. Em todos os trajetos trilhados, retratados e mapeados, observa-se que a boniteza desta pesquisa está em seu processo de conscientizar-se e coracionar-se; na coragem e no enfrentamento; na ruptura e no acreditar. Permitir fazê-la, foi custoso. Contudo, é neste caminho íngreme e tortuoso, mas tão belo e utópico, que esperamos que este trabalho contribua com debates transgressores e libertadores, no sentido de alcançar a emancipação, o potencial de crítica e a mudança que se fazem tão urgentes à atual conjuntura política brasileira a qual, sob jugo de um governo antidemocrático, desumano, genocida e capacitista, está a negar direitos, saberes e diversidades.

CAPÍTULO I

A DEFICIÊNCIA DESDE UMA PERSPECTIVA RELIGIOSA E BIOMÉDICA À PERSPECTIVA SOCIOPOLÍTICA

*Estas vidas, por que não as escutar
lá onde falam por si próprias?*

Michael Foucault

1.1 A prescindência de ser deficiente

Ao longo de toda uma trajetória, as pessoas com deficiência foram submetidas a construções socioculturais que as definiram enquanto menos pessoas. Aquelas que portam corpos monstruosos, disfuncionais e anormais. Corpos abjetos. Corpos a serem negados; silenciados; relegados. Corpos aleijados que lesionam o ideário eugênico e belo da corporeidade grega. Corpos deficientes por referência à compulsão pelo corpo ideal em que ser não deficiente é a norma. Ao longo de toda uma história, a deficiência foi postulada com base em um padrão de falta e imperfeição (GARDOU, 2006; MARTINS, 2016a; 2016b; MELLO; NUERNBERG, 2012). Nesse cenário, os corpos não têm sentido apenas pelas suas características anatômicas. Esses ganham outras significações sob os desígnios de uma cultura que impõe uma maneira padronizada de ser humano. Ou de ser deus.

Desde a Grécia Antiga²⁰, a deficiência já era reduzida às inconformidades do corpo individual e a uma concepção fatalista de tragédia. A rejeição de crianças, sejam essas divinas, heroicas ou meras mortais, consideradas imperfeitas ou monstruosas, é um tema prosaico tanto na arte literária quanto na mitologia em que o imaginário de uma beleza harmônica contribuiria para a criação de mitos associados à dicotomia corpo ideal \times corpo abjeto (BULFINCH, 2002; GRAVES, 2018; SILVA, 1987). Nessa sociedade, é notório como a vida de crianças disformes era vista como não sendo importante. Aliás, a violência perpetrada contra elas não seria um drama presente apenas nas fábulas e nos contos.

Pereira e Saraiva (2017) relembram que o infanticídio, na sociedade grega, foi legitimado por discursos religiosos, filosóficos e políticos que naturalizavam a eliminação

²⁰ Inicia-se esta discussão com a Grécia Antiga no sentido de aproximar a idealização de corporeidade grega ao imaginário da perfeição tão presente na sociedade contemporânea. Esta obsessão pelo corpo ideal e perfeito tem, progressivamente, contribuído para a abjeção das pessoas cujos corpos fogem à norma. Tal problemática será melhor desenvolvida ao longo deste capítulo.

sumária de crianças nascidas com alguma característica inusual ou com deficiência. Seus destinos ora eram decididos por uma comissão de anciãos, ora pelo próprio genitor. Seus corpos miúdos ora eram jogados de despenhadeiros, ora abandonados nas margens de rios, cavernas, florestas, praças públicas ou em outros locais considerados sagrados. Nesta sociedade, particularmente em Esparta, caberia aos corpos abjetos a negação ao direito à vida.

Sobre essa questão, Bianchetti (1998, p. 29) descreve que a vida de uma criança deficiente estava atrelada à onipotência e à necessidade da pólis visto que

Na medida em que os gregos se dedicavam predominantemente à guerra, valorizando a ginástica, a dança, a estética, a perfeição do corpo, a beleza e a força acabaram se transformando num grande objetivo. Se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente, era eliminada. Praticava-se, assim, uma eugenia radical na fonte.

De modo semelhante, na sociedade romana, as leis garantiam o direito de vida às crianças que não possuíssem nenhum sinal de malformação congênita ou doenças graves (PEREIRA; SARAIVA, 2017). Para essa sociedade, fundamentada em “[...] uma educação doméstica, conservadora e autoritária, vinculada intimamente à organização social como convinha a uma sociedade de pequenos proprietários, aptos física e moralmente a manejar o arado, a empunhar a espada e a cumprir os deveres cívicos [...]” (CARVALHO, [19--?]), considerava-se social e economicamente inviável a sobrevivência de crianças imperfeitas. Era a prescindência de ser deficiente.

Amorim; Gertner; e Amorim (2018) destacam que no período greco-romano, a sociedade amparada em uma “[...] premissa estético-legalista que somente corpos atléticos e idealmente perfeitos não se contrapunham “ao gênero humano” [...]” (AMORIM; GERTNER; AMORIM, 2018, p. 45), considerava a deficiência passível de eliminação. Ao passar dos séculos, o fortalecimento gradativo da doutrina cristã modificaria este perfil. Inicia-se um ciclo caritativo-religioso, em que a prática de infanticídios deixaria de ser algo recorrente – entretanto isso não significaria o fim de uma história perversa contra aquelas crianças. A marginalização e a lástima provocadas pela compaixão não permitiria o infanticídio intencional, mas algumas crianças com deficiência acabariam morrendo por negligência dos pais ou da sociedade (PALACIOS, 2008).

Outra razão para a prescindência da deficiência estava nas crenças e superstições. Com a Inquisição Medieval, este viés exigia a caridade associada ao castigo pelo isolamento, reservando às pessoas deficientes infortúnios por sua situação (AMORIM; GERTNER; AMORIM, 2018). Tal qual sublinha Pereira (2006, p. 17)

[...] a Igreja estava no auge da sua influência, impondo seus dogmas tanto pela persuasão quanto pela força bruta. A deficiência mantinha o seu caráter de fenômeno metafísico ou espiritual, ora como algo divino, ora como demoníaco, e o tratamento dispensado às pessoas com deficiência era determinado pela concepção em questão, variando entre maus-tratos e os mais variados tipos de tortura. Com a Inquisição imperando a partir do século XIII, época em que se acreditava que os sinais de malformações físicas e a deficiência mental eram o resultado da união entre a mulher e o demônio, muitas crianças com deficiência mental e a suas respectivas mães foram levadas à fogueira.

Frente aos novos desdobramentos socioculturais que marcariam o período medieval – período marcado pelos extremos (a plenitude do castigo cruel ou a graça divina) – a rígida divisão corpo e alma, traria, de um lado, o corpo como fruto da bênção e da glorificação e de outro, o corpo pecaminoso desprezado, condenado, humilhado (ROIZ, 2016). Nesse cenário, a rede de práticas envolta da deficiência ganharia outras tramas. Na medida em que a corporificação do pecado, da culpa e do sobrenatural recrudesceria, a visão moral que atribuiria à deficiência um viés não só religioso, mas também punitivo ao comportamento inadequado dos pais ou da comunidade decaída, aumentaria. A deficiência passa, então, a ser vista como um infortúnio caracterizado pela marca da ira divina ou pela posse de demônios. Essa visão causaria repulsa e desconforto àquela sociedade ignorante e supersticiosa que decidiu abnegar das pessoas e suas deficiências.

Como destaca Palacios (2008), além das políticas eugenistas que marcaram as sociedades antigas, a prescindência de ser deficiente suscitava outra forma de eliminação. Iniciar-se-ia, assim, no bojo do período medieval, as políticas de discriminação e segregação institucional, marcadas pela compaixão e dependência em que as pessoas com deficiência se tornaram objetos de discursos e práticas caritativa-religiosas. Embora haja algumas peculiaridades nas formas de prescindência, grande parte dos deficientes viviam em situações de miséria, excluídos de todos os vínculos sociais. Silva (1987) destaca que, desde a Roma Antiga, a exploração comercial da deficiência era uma prática comum em que crianças eram colocadas em condições precárias para fins de prostituição, entretenimento ou mendicância. Palacios (2008) pontua que alguns estigmas continuaram a perseguir os “portadores” de corpos abjetos. Assim, não tão diferente do que ocorria na infância, na fase adulta, os deficientes subsistiram apelando à caridade ou arriscando-se em determinadas atividades nas quais as características dos seus corpos constituiriam ora em objeto de diversão – os benquistos bobos da corte – ora em objeto de ameaça social – os malvistas mendigos.

Diante disso, apesar de abolido o caráter de “sub-humanidade” do período greco-romano, a deficiência demoraria a ultrapassar a visão teológica, sobretudo porque, ao longo do período medieval, as pessoas deficientes receberiam um duplo tratamento. Por um lado, um

tratamento humanitário e misericordioso que a caridade cristã infundiria nesta sociedade e, por outro, um tratamento cruel e degradante como consequência da rejeição do corpo disforme e as suas supostas causas sobrenaturais, bem como do medo de eventuais malefícios a ele associados (PALACIOS, 2008). Como destaca Chauí (2004, p.135), “o medo é a causa que origina e alimenta a superstição [...]”. Diante da incerteza e da insegurança, nasce a religião como portadora de segurança, de esperança e de salvação; uma “[...] crença numa vontade superior que governa os homens e todas as coisas [...]” (CHAUÍ, 2004, p. 142). Nesse contexto, independentemente da escolha para lidar com a deficiência, seja de maneira misericordiosa ou infame, para os portadores de corpos abjetos não sobrariam outros lugares para além dos espaços de isolamento.

No cenário nacional, a trajetória das pessoas deficientes não foi muito diferente das sociedades mencionadas. A abjeção da deficiência foi algo que se apresentou, a princípio, na eliminação ou rejeição de crianças deficientes praticadas pela maioria dos povos indígenas e, posteriormente, seria marcada pela violência contra os negros em situação de escravidão, pelas guerras coloniais e pelas desigualdades sociais (FIGUEIRA, 2008). Aliás, outro aspecto para se frisar é que é lícito afirmar que a prescindência de ser deficiente não findaria no período medieval. Pelo menos não no Brasil, onde um Ministro da Educação fala em “inclusivismo”. Na contemporaneidade, a perspectiva religiosa, marcada pelo viés caritativo-paternalista, torna-se um problema para as políticas públicas. Se as analisarmos com um olhar mais atento, mais crítico, logo percebemos ações e *práxis* voltadas para tratar a deficiência como um déficit que precisa ser corrigido ou um infortúnio que demanda prescindência.

1.2 O discurso hegemônico da normalidade e o lugar do corpo deficiente na modernidade ocidental: a consagração do modelo médico da deficiência

O período moderno caracterizou-se pela ruptura com o passado medieval no qual as questões espirituais e místicas, o azar e a graça, cederiam lugar para os paradigmas científicos. Por referência às ciências médicas, as causas das disformidades não seriam mais religiosas. Não se falaria em demônios nem em divindades para se justificar a deficiência. Falar-se-ia sobre capacidade em termos de saúde ou doença. Nesse contexto, marcado por transformações de ordem cultural, política, econômica e social que delimitaram um novo sistema, o capitalismo, o corpo passa a ser esmiuçado e ressignificado no campo etimológico das incorreções biológicas em que os discursos epistêmicos da biomedicina sustentariam a objetificação da

deficiência como uma condição patológica individual ou de disfuncionalidade por oposição aos estados normais do corpo.

Especificamente no cenário ocidental, a aceção da deficiência parte dos discursos hegemônicos da normalidade tecidos pela ascensão dos saberes biomédicos mediante um sistema de valores e de interpretações daquilo que a sociedade moderna fez da sua ordenação e dos seus próprios conflitos. Envolve às estratégias de proteção, cura ou reabilitação, a questão do cuidado das pessoas com deficiência resultaria na transferência da sua tutela para as autoridades médicas ou instituições especializadas, o que levou a transformações significativas nos modos de como lidar com a deficiência, que passa a ser tratada como a corporificação da anormalidade, da falha. Os saberes biomédicos, ao naturalizarem as causas da deficiência como uma ausência de funcionalidades específicas, desconsideraria, naquele contexto, que ser deficiente é uma das muitas formas de se habitar o corpo.

Frente a essa realidade, faz-se necessário um percurso analítico teórico para a contextualização da deficiência (re)inventada, no bojo das sociedades industriais, como idioma cultural à valorização, moral e estética, do corpo “apto”. Como consequência da precariedade dos trabalhos nas fábricas ou mesmo em razão dos efeitos da Primeira Guerra Mundial, a atenção voltada às pessoas lesionadas e o grande número de soldados feridos vieram a se tornar urgente. Abrigos e hospitais foram construídos na França e, posteriormente, nos Estados Unidos (EUA) e na Inglaterra para acolherem um grupo de indivíduos que estavam a se tornar deficientes (SILVA, 1987). Supunha-se que, enquanto os sujeitos lesionados pudessem ser “curados” por tratamentos terapêuticos e por reabilitação, a sua força de trabalho poderia ser reaproveitada.

Amorim; Gertner; e Amorim (2018), ao resgatarem a “linguagem do déficit”, reforçam este argumento uma vez que destacam que “[...] a eficiência emerge como principal categoria a ser alcançada como parâmetro que distingue, de um lado, os “indivíduos” adequados à “força de trabalho”, e de outro, os que têm a marca do déficit como a cifra do destino [...]” (AMORIM; GERTNER; AMORIM, 2018, p. 59). Pelo viés biomédico, o corpo passa a ser objeto de saberes nas relações de poder capitalistas e a deficiência, centrada na inferioridade ou na falta em relação às normas sociais dominantes, passa a ser uma categoria analítica da anormalidade. Como demonstram os autores supramencionados, a taxonomia classificatória do discurso biomédico reafirma “[...] padrões considerados “atributos essenciais” à produtividade em determinados contextos sociais. Sujeitos “eficientes” assujeitados à uma ideologia: aptos ao trabalho em sociedade (p. 59)

Já Martins (2006b) ressalta que o discurso hegemônico da normalidade não ficaria restrito à “espessura epistemológica” que a modernidade gerou, mas se vincularia às condições de impossibilidade criadas por poderes cuja vigência escapa à ordem da repressão. Em razão da “política em nome da vida” ter-se tornado um elemento indispensável para a organização da sociedade industrial, surgiria um conjunto de instituições para adequar a população às novas normas sociais em que se iniciaria a catalogação das pessoas deficientes como incompletas ou disfuncionais e, portanto, passíveis de reparação. Este autor enfatiza que o reconhecimento da objetificação da deficiência como uma condição patológica se recobre ainda de implicações para que se possa apreciar os “cerceamentos” que, desde o século findado, inscrevem-se nas (im)possibilidades de inclusão das pessoas nomeadas portadoras de deficiências.

Um autor de suma importância para a compreensão da hegemonia da normalidade como um problema social contemporâneo é, sem dúvida, Michel Foucault. Na perspectiva foucaultiana, os discursos nunca são neutros uma vez que o conhecimento responde às exigências socioculturais e políticas do momento em que é acionado como mecanismo de poder. Portanto, as relações de poder são sempre cambiantes, mudam conforme o espaço, o tempo, as gêneses e as composições da sociedade. Entende-se que as ações normativas, desde uma expectativa biomédica do padrão de funcionamento da espécie humana ao preceito moral de produtividade capitalista, não muito diferentes dos discursos dominantes que lhe deram base, irão constituir os sujeitos e as suas patologias/anormalidades segundo as relações de poder em que estão submetidas. É esse o lugar que a biomedicina assume ao estabelecer padrões e normas de adequação humana nos quais aqueles que não se enquadram ao pressuposto normativo deverão se adequar para não serem excluídos.

Cita-se como exemplo a capacidade compulsória a qual aprisiona o sujeito a uma padronização que não considera as singularidades dos seus corpos. A base da capacidade compulsória é a aceção da normalidade, outrora criada como referência ou parâmetro de não patológico para a diferenciação das boas e más condutas bem como para a adequação de comportamentos desviantes. Nessa ótica, o paradoxo em que se baseia o discurso da “normalidade” já está posto na figura do sujeito marcado pela necessidade de correção ainda que o seu desvio – a sua anormalidade – seja incorrigível. Não sem coincidência, a hegemonia da normalidade vai introduzir, de um lado,

[...] a norma a que se opõe a irregularidade, a desordem, a esquisitice, a excentricidade, o desnivelamento, a discrepância e de outro a norma ancorada na medicina orgânica ou funcional, a norma como regularidade funcional, como princípio de funcionamento adaptado e ajustado; o "normal" a que se oporá o patológico, o mórbido, o desorganizado, a disfunção (FOUCAULT, 2001b, p. 204).

Para Foucault (1979, 1987, 1999, 2001a, 2001b), em nome de uma política de controle da vida social, legitimam-se e viabilizam-se práticas autoritárias e medidas de contenção, monitoramento e gestão dos corpos, todas implantadas pelo Estado. É a política em nome da vida em que o corpo é o *locus* privilegiado de atuação das mais diversas formas de poder que a modernidade consagraria, dentre elas, o poder disciplinar e o seu empenho na fabricação de corpos dóceis e submissos. O poder disciplinar se encontra associado a alguma forma de saber e o seu exercício se concretiza em razão dos discursos e ideologias dominantes que lhes servem de instrumento e justificação. Desse modo, na medida em que o capitalismo evoluía, a docilização dos sujeitos oprimidos tornar-se-ia indispensável à produção do binarismo obediência e produtividade.

Nessa perspectiva, o corpo, de maneira bastante sutil, seria dobrado pelo poder disciplinar mesmo que fosse necessário o uso de algumas técnicas de dominação – onde se inscrevem o biopoder (o poder que dirige a vida, que a tutela; que a conforma à normalidade socialmente estabelecida) e a biopolítica (a política em nome da vida voltada à regulação ou controle da saúde, higiene, natalidade, longevidade e sexualidade). Foucault (1987) descreve que ambos se dão por meio de saberes e práticas que permitem o exercício do poder sobre a vida de um conjunto de indivíduos enquanto população. O mundo moderno exigirá que o corpo humano entre numa maquinaria de poder que, ao mesmo tempo que o desarticula, o recompõe.

Observa-se que a política em nome da vida, marcada pelo biopoder, estruturar-se-ia no cerne das sociedades industriais modernas a partir de aparatos sofisticados de poder: as instituições fechadas, representadas pela escola, pela fábrica, pelo hospício, pela prisão, pelo quartel, onde sujeitos são encarcerados, observados e esquadrihados de maneira a produzir e incitar comportamentos dóceis, corpos disciplinados (FOUCAULT, 1979, 1987, 1999). A disciplina é, portanto, fundamental para se estruturar discursos encarregados de normalizar os sujeitos que não cumprem os padrões desejáveis. Ela exerce, assim, uma dupla função: na medida em que exercita o corpo, ampliando suas forças produtivas, em termos econômicos e de utilidade, diminui-lhes no sentido de docilidade e submissão.

Em termos epistemológicos, a autoridade do conjunto de conhecimentos das Ciências Biomédicas tem como base a hegemonia da normalidade, onde o discurso biomédico se forja numa inédita relação entre o biológico e o político, pois, é na matriz fundada por valores estruturantes do biopoder que, sob a égide de uma autoridade médica e política, a sociedade disciplinar ganharia contornos: o corpo descrito como uma realidade biopolítica e as ciências médicas como uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2001a). Importa ressaltar que, ao longo do período moderno, a biomedicina tornar-se-ia uma armadura científica sólida, uma instituição

de controle, em que se encontram igualmente imbuídas as estruturas sociais; em nome dela, de um lado, fiscaliza-se como as casas são instaladas; de outro, cataloga-se um louco, um criminoso, um enfermo (FOUCAULT, 1979, 1999). Para Brito ([2020]), a biomedicina substituiria, ou pelo menos estaria em pé de igualdade, com a religião uma vez que aquela se fez com base na medicalização de vários espaços da vida diária em nome da saúde, contribuindo para que o “normal” fosse construído para o controle do comportamento dos sujeitos desviantes.

Na contemporaneidade, os mecanismos de interdição e de controle biopolítico dos corpos substituiriam o binarismo docilidade e poder pelo de anormalidade e normalidade, nos quais a deficiência se vincularia à patologia do corpo desviante/anormal. A medicalização e a institucionalização tornaram-se os elementos essenciais para o controle das pessoas classificadas como “portadoras de deficiências”. Não obstante as relações de força existirem e agirem desde o período greco-romano para abnegar dos sujeitos não normativos, em poucas sociedades se observou limites tão rígidos e perversos quanto os impostos pela sociedade industrial moderna e a sua máxima do corpo útil e produtivo, o que consagraria o modelo médico enquanto discurso hegemônico da deficiência como um problema individual.

Desse modo, os saberes biomédicos, como estratégia biopolítica, tornaram-se a base para o surgimento de uma miríade de discursos que situaram a deficiência no plano da correção. Para tornar o corpo deficiente um corpo útil e produtivo, far-se-ia necessário a intervenção de um conjunto de profissionais específicos para tratar, reabilitar e curar a deficiência. A essa nova abordagem da deficiência – enquanto déficit, falha, patologia – deu-se o nome de modelo médico: um modelo normativo de base positivista que aborda a corporeidade da lesão como um efeito de desvantagens naturais inerentes aos contornos do corpo. Essa abordagem envolve a ideia de anormalidade e incapacidade pessoal e corrobora para práticas assistencialistas, medicalizadas e individualizadas para lidar com a lesão (DINIZ, 2007; PALACIOS, 2008).

Na literatura, encontram-se duas outras propostas para descrever o modelo médico: o modelo da reabilitação (PALACIOS, 2008) e o modelo individual (OLIVER, 1990). Para Oliver (2004), sociólogo e ativista responsável pelo termo “modelo social”, não há o porquê de se falar em um modelo médico, mas sim em um “modelo individual da deficiência”, pois a premissa básica desse modelo consiste na definição do sujeito pelo seu déficit e os seus impedimentos são reconhecidos como infortúnios privados, ou seja, uma tragédia pessoal. O sociólogo destaca que a partir de uma visão positivista, a abordagem médica passou a identificar a lesão como um fardo individual na medida em que a meta crucial era a cura dos deficientes. Baseadas nos discursos hegemônicos da normalidade, que coloca a deficiência como problema

individual, a medicalização e a reabilitação tornaram-se compulsórias às pessoas que possuíam alguma lesão.

Nesse sentido, a deficiência, que outrora destacava os erros cometidos frente a pressupostos morais e religiosos, sob os parâmetros guindados pelas ciências biomédicas e as suas concepções sobre o corpo, começaria a ser tratada numa perspectiva reabilitacional por referência aos novos sentidos morais de objetificação dos corpos. Sentidos esses infundidos por supostas causas naturais ou biológicas que firmaram a deficiência sobre um espectro particular de corpo: o corpo defeituoso, porém passível de reparação, desde que reabilitado para se tornar um corpo útil à sociedade capitalista. Isso contribuiu para que a deficiência se tornasse um estigma associado à insuficiência, à incapacidade ou à inferioridade. Sob esse ponto de vista, Palacios (2008) afirma que grande parte das dificuldades enfrentadas pelas pessoas deficientes são atribuídas às barreiras socialmente instituídas e, assim, aposta-se na reabilitação da pessoa e não da sociedade para favorecer a inclusão. Daí o nome modelo da reabilitação.

Voltando a dialogar com Oliver (1983, 1990), este autor apresenta uma análise minuciosa acerca da relação entre a deficiência e o modo de produção capitalista, em que a emergência do capitalismo industrial seria o fator-chave para as restrições de atividades laborais impostas às pessoas com deficiência. O autor sustenta que, em razão da necessidade de se identificar e se classificar o número de pessoas que viviam em situação de pobreza, a deficiência, na medida em que oferecia um *status* social legítimo para aqueles que eram diagnosticados como “deficientes”, transformou-se em uma categoria analítica para o pauperismo, o que conduziu o desenvolvimento de uma percepção individualizada das pessoas com deficiência como pessoas incapazes. Na sociedade capitalista, o problema passa a ser a pessoa a qual precisa de ser reabilitada para se tornar útil ao sistema de produção.

Finkelstein (1993, 2004) pontua que, mediante as medidas corpóreas padronizadas como ideais, a capacidade torna-se um critério dominante e determinante para classificar uma pessoa apta, ou não, para o trabalho. A partir do momento em que uma pessoa era lida como incapaz ou inapta, a ela era compulsório reabilitar-se para alcançar, o máximo possível, os padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade capitalista. A existência da deficiência, em razão dos pareceres científicos e médicos, tornou-se rotineiro: buscava-se a eficácia dos métodos de correção, de interdição e de controle tanto pela imposição científica das normas políticas quanto pela sujeição dos corpos ao binarismo deficiência e capacidade. O autor sublinha que a hegemonia da normalidade, construída por pessoas com capacidades (*people with capabilities*), traria legitimidade social à marginalização da deficiência ao propagar que os corpos não são apenas diferentes, mas precisam ser corrigidos. A partir dessa ótica, viver em

comunidade era considerado algo viável apenas para aqueles que apresentassem deficiências menos severas e que se tornassem, ao longo da vida, pessoas mais “normais” quanto o possível (FINKELSTEIN, 2004).

Já Davis (2006a, 2006b), ao tecer seu constructo histórico-conceitual acerca da hegemonia da normalidade, a qual transformou a deficiência em um problema individual, além de desvelar os sentidos por trás do uso da palavra “normal” – que, de um lado, partiram de uma noção de progresso industrial e, de outro, originaram-se da ideologia do poder burguês –, destaca que os discursos biomédicos que naturalizam uma suposta normalidade é algo tão profundo que se estende até o cerne da produção cultural contemporânea. Para o autor, ao sair do indivíduo e se deslocar para padrões sociais, a cultura da normalidade contribuiria para que as diferenças físicas se tornassem, portanto, diferenças ideológicas.

Sob esses lineamentos, importa destacar que os dispositivos biopolíticos, que até então circulavam nas sociedades industriais modernas, formulariam a acepção das palavras “normal” e “normalidade” a partir do conceito de um instrumento de desenho, o esquadro que, chamado norma, era usado para marcar ou medir ângulos retos, bem como para medir o que estaria na perpendicular, isto é, o que segue o padrão²¹. O esquadro, portanto, implica a uma forma utilizada para se comparar similaridades e diferenças a partir de medidas tipificadas como “ideais” (DAVIS, 2006a; GARDOU, 2006) em que o sujeito “normal” é aquele que está de acordo com o padrão ou com o que se espera do ideal; já o “anormal” é o desviante. Assim, o “normal”, ao ordenar todas as concepções ou os desejos de uma ordem soberana que conduz a diversidade a uma unidade redutora, liga os deficientes às normas impostas como verdades.

Para GARDOU (2006, p. 56), há “[...] uma necessidade de ordem que nos leva a procurar ou a inventar, ou melhor, a moldar a “conformidade”. Também, toda a “irregularidade”, toda a “infracção” induzem uma perturbação do espírito e da sociedade [...]”. O esquadro, como a metáfora da perfeição, vai induzir à abjeção da deficiência, pois se trata da “[...] exigência que impomos à nossa existência e à dos outros [...]” (GARDOU, 2006, p. 56). Nesse sentido, “ideal”, “esquadro” e “norma” são conceitos particularmente instigantes a esta pesquisa uma vez que a manifestação da deficiência, como destacam Mello e Nuernberg (2012), lesiona a idealização de corporeidade grega tão presente na sociedade contemporânea,

²¹ A ideia que se tem do conceito de “normal” é que este sempre existiu, porém, não é bem assim. Na realidade, um outro conceito precedeu esse vocábulo, o de “ideal”. O étimo da palavra “normal”, no que se refere à história da língua inglesa, indica um sentido próximo à acepção da palavra “padrão”, no ano de 1840; antes disso, ela se referia a configurações geométricas. Ao pesquisarmos sobre a etimologia de “normal” em português, observou-se que essa palavra se origina do latim “*normalis*” e significa algo que é “feito de acordo com o esquadro do carpinteiro” (NORMAL, 2006).

contribuindo para que a exigência de encaixar os corpos deficientes em padrões antropométricos, fisiométricos e psicométricos – eugenicamente impostos aos sujeitos não normativos – seja uma das fortes razões para a consagração do modelo médico da deficiência.

Martins (2016b) destaca que a sedimentação histórica das concepções dominantes sobre a deficiência, que na contemporaneidade se procura superar, é a que está caracterizada por uma apreensão social das pessoas deficientes a qual se centra na anormalidade dos seus corpos – partindo da concepção de normalidade em termos próximos àqueles cujos contornos exaure-se do esquadro. Logo, os corpos deficientizados ganharam forma ao serem contrastados com os corpos ideais uma vez que a norma pressupõe que habitar um corpo deficiente é experimentar um corpo fora do padrão. O autor reforça que essa mudança de perspectiva sobre a deficiência – reinventada como uma “artefatualidade discursiva” eminentemente moderna, baseada nos imperativos de um estado de normatividade – ainda se mantém presa ao privilégio epistêmico da biomedicina.

Não obstante a hegemonia da normalidade ter-se solidificado nas sociedades ocidentais, a corponormatividade evidencia como a criação de uma alteridade, fundada no conceito de deficiência como anormalidade, está imbricada com a subalternização das pessoas nomeadas deficientes. A corponormatividade é uma forma de controle biopolítico dos corpos com base na premissa da incapacidade, em que as pessoas “sem” deficiência, por meio do incapacitismo ou deficientismo, ou seja, pela suposição do que as pessoas deficientes são capazes, ou não, de ser e de fazer, tacitamente incorporaram a capacidade como um padrão compulsório exigido às pessoas desviantes. Por sua vez, a capacidade compulsória faz com que o indivíduo que não se enquadra no esquadro busque a adaptabilidade ao que é considerado “normal” para não ser excluído. Essa adaptabilidade impede que algumas pessoas se reconheçam, em termos de identidade, enquanto deficientes, sobretudo pelo estigma de serem as “portadoras” de déficits e anomalias.

Algo de importância expressiva a se ressaltar é que embora esta pesquisa não negue ou desconsidere os avanços trazidos pelos saberes biomédicos à qualidade de vida das pessoas com deficiência, o modelo médico identifica-se enquanto inconciliável com a concomitante possibilidade de transformação dos contextos socioculturais que dão origem à deficiência ao classifica-la ou tipifica-la como uma mera disfuncionalidade. A deficiência é sinônimo da opressão social dos corpos discapacitados e a corponormatividade reitera a patologização de se viver nesses corpos, segregando, excluindo e ocultando as pessoas que diferem da norma. Mesmo que a abordagem biomédica não seja totalmente inadequada às políticas de saúde pública, a noção capacitista presente nos esquemas classificatórios definem a deficiência como

sinônimo de anormalidade (AMIRALIAN *et al.*, 2000; DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007; OMS, 1980, 2003), o que leva a projetar as diversidades das lesões na natureza dos corpos, fazendo com que uns sejam interpretados como “normais” e outros como “disfuncionais”. Diante disso, se antes a religião se apresentava como a portadora de segurança e proteção, na modernidade, os saberes biomédicos assumiriam este papel, não como usurpadores, mas como autoridade, em que a cultura da normalidade se tornaria, estrategicamente, efetiva – muito em razão da sua invisibilidade.

Sob essa questão, citamos Butler (2002), para a qual os discursos feitos verdades para inferiorizar as pessoas que fogem às normas sociais – discursos esses que fazem parte de um projeto de poder que não reconhece os sujeitos não normativos enquanto pessoas – nunca deixaram de existir. É a corponormatividade como materialidade do corpo ideal; como processo de materialização da norma social que hierarquiza e induz as pessoas a almejarem padrões de aparência e funcionalidade implicados no ideário de um padrão corporal tido como perfeito (MELLO, 2014). São os corpos aleijados que não se enquadram nos padrões eugenicamente estabelecidos, os corpos disformes por referência aos corpos da beleza harmônica e os corpos patológicos por oposição à normalidade que tornam nítido o quão as representações socioculturais do século XXI oferecem uma única versão para definir a materialidade da deficiência ou a deficiência como materialidade. Os corpos deficientes como os corpos que não importam. Os corpos abjetos. Desde sempre.

1.3 O modelo social da deficiência: para uma crise da normalidade na contemporaneidade?

O constructo social da deficiência, definido e consolidado por intermédio de discursos opressivos reificados nos corpos deficientes e nas suas diferenças – discursos esses particularmente impostos pelo modelo médico, o qual descrevera a deficiência como uma incapacidade, um suposto déficit (FINKELSTEIN, 2004; OLIVER, 1990, 2004) – começaria a ser desenhado no século XVIII. Essa concepção consolidou-se presa nas próprias estruturas socioculturais em que se assentaram as sociedades modernas, mantendo-se incólume até à década de 60, quando, na emergência de movimentos sociais e políticos, floresceria uma nova perspectiva teórico crítica da deficiência (MARTINS, 2016a; SHAKESPEARE, 2006).

Até o século XX, os modelos normativos que buscavam explicar o fenômeno da deficiência contornavam a situação sempre pela ótica da pessoa não deficiente, moldando, assim, o corpo com deficiência como um corpo anormal e defeituoso em que esse era um mero

produto de infortúnios naturais passível de cura ou de reparação. Nessa conjuntura, para além do circo de horrores de outrora, surgem outras formas de expiação da deficiência, dentre elas a institucionalização. Ali, os deficientes, se considerados um fardo social ou sujeitos inúteis ou incuráveis, não teriam outro destino além do confinamento, ora nos espaços domésticos, ora em instituições hospitalares, psiquiátricas ou filantrópicas, nas quais práticas capacitistas – articulados com a invocação da benevolência e da compaixão – obscureceriam a violência da opressão de ser deficiente (HUNT, 1966, 1981).

Palacios (2008) destaca que grande parte das pessoas deficientes eram mantidas em locais fora dos olhos do público, segregadas, separadas das suas famílias e da comunidade, sendo vigiadas por toda uma vida. A autora também pontua que, em certos casos, sob a visão de acolhimento e cuidado, os deficientes eram mantidos em isolamento institucional, porém sem qualquer tipo de processo legal de internamento civil que os protegessem de detenções arbitrárias e, mesmo quando o faziam, geralmente a suas vontades eram ignoradas. Assim, da mesma forma que se buscou a superação das visões supersticiosas das sociedades antigas, na contemporaneidade, tornar-se-ia necessário desconstruir outras formas de silenciamento da experiência de viver em um corpo deficiente.

Em meados do século XX, espalharam-se pelo mundo ocidental os primeiros movimentos ativistas das pessoas com deficiência (DAVIS, 2006b; SHAKESPEARE, 2006). Nos EUA, o movimento dos direitos civis de grupos socialmente minoritários, como o das mulheres e das minorias étnico-raciais, tornar-se-ia o terreno sobre o qual se edificariam princípios básicos que seriam conhecidos como os direitos das pessoas com deficiência. À época, um grupo que experimentava o confinamento na vida doméstica, bem como a segregação em instituições que ocultavam a sua existência e convivência social, decidiu ocupar outros lugares aos quais tinham o direito de estar (CRIP CAMP, 2020). À época, saíram às ruas por independência; por vagas de emprego; por educação inclusiva; por espaços acessíveis. Saíram às ruas porque não queriam mais ser vistos como um objeto “inútil” que demandava reparos. Saíram às ruas porque, acima de tudo, eram sujeitos de direitos.

Em meio a tantos deficientes estava Jacobus Tenbroek, um professor universitário e ativista dos direitos civis dos cegos, que sustentaria nas cortes estadunidenses o direito dos deficientes de estar no mundo como um direito humano. Para Tenbroek (1966),

[...] o mundo em que os deficientes também têm o direito de viver é, também, aquele que está nas ruas, nas rodovias e estradas, em prédios públicos e outros locais públicos, nas escolas e faculdades, no serviço público [...] nas fábricas, lojas e

escritórios, enfim, em todos os lugares onde os homens estão, vão, vivem, trabalham e se divertem.²²

A Tenbroek, por ser cego, não era permitido executar as atividades mais corriqueiras, como se locomover pelas ruas. Segundo explica Diniz (2007), tais proibições não estavam regulamentadas em normas jurídicas, mas eram tacitamente incorporadas pelos não deficientes que consideravam inadmissível um cego transitar pelos espaços públicos. Ao relatar acerca da incapacidade que lhe fora imposta, o professor sustentaria que os seus impedimentos teriam pouco a ver com a sua cegueira, mas, em particular, por uma série de problemas e riscos criados pela sociedade. Para ele, por mais diferentes que fossem os problemas inerentes à cegueira, esses eram, em certa medida, aumentados ou diminuídos de acordo com a acessibilidade e as atividades urbanas modernas e não em virtude da sua deficiência.

Noutro canto do mundo, na Inglaterra, Paul Hunt, um jovem ativista que possuía uma deficiência física degenerativa, iniciava os primeiros escritos para compreender a deficiência como um fenômeno sociológico. Importa mencionar que Hunt viveu por dezessete anos em instituições que atendiam pessoas com deficiências físicas severas e, a partir da sua experiência, questionou não apenas a realidade envolta à segregação institucional, mas, em especial, o silenciamento das suas vozes (HUNT, 1966, 1981). Aliás, advém dos seus estudos, a primeira publicação, em forma de ensaios, que traria como ponto central as limitações sociais vividas pelos deficientes físicos a partir das suas próprias narrativas e não por meio de relatos autobiográficos ou estudos médicos.

Alguns anos depois, em 1972, Hunt enviou uma carta ao jornal inglês “The Guardian” na qual contesta a institucionalização da população com deficiência (HUNT, 1972). O sociólogo denunciaria como as opiniões e perspectivas dos deficientes eram totalmente ignoradas diante de um diagnóstico de incapacidade e como isso contribuía para que esses fossem isolados e encarcerados em instituições residenciais, submetidos a regimes autoritários e muitas vezes cruéis (HUNT, 1966, 1981). Para romper com o deficientismo (*disablism*), fazia-se premente que as pessoas com deficiência se tornassem partícipes das pesquisas, políticas ou quaisquer outras propostas que sobre elas verssem.

Em outra carta, publicada em 1973, Hunt lançaria algumas inquietações sobre a problemática dos deficientes institucionalizados. Dentre elas, questionou o que poderia ser feito para melhorar as instituições que acolhem os deficientes físicos e quais as mudanças seriam

²² Tradução livre do trecho: “[...] the world in which the disabled, too, have a right to live is also on the streets, the highways and byways, in public buildings, and other public places, in the schools and colleges, in the public service [...] in the factories, shops and offices, in short, in all the places where men are, go, live, work, and play” (TENBROEK, 1966).

necessárias para se erradicar a deficiência severa ou para que essa não se tornasse um obstáculo para a plena participação social. Para o referido sociólogo, as respostas que buscava estava na própria vivência das pessoas com deficiência. Portanto, seria indispensável o ponto de vista deste coletivo visto que são os próprios deficientes os reais ou potenciais destinatários dos cuidados institucionais. São as suas perspectivas, sobre tal situação, mais significativas do que as de qualquer outra pessoa (HUNT, 1973).

Impulsionada por Hunt, a **Union of the Physically Impaired Against Segregation** (UPIAS), surgiria como uma das primeiras organizações compostas e geridas por pessoas deficientes com objetivos eminentemente políticos (DINIZ, 2007; MARTINS, 2016b; MEDEIROS; DINIZ, 2004). Inicialmente, o problema identificado foi a marginalização opressiva dos deficientes e as origens destes problemas foram apontadas como consequência da cultura da normalidade e das barreiras econômicas e socioculturais em relação às pessoas com deficiência. Ao questionar a compreensão hegemônica da deficiência como um problema individual, este grupo de sociólogos sustentaria que são as formas de organização social que criam, mantêm e justificam o capacitismo, sendo, portanto, as principais causas desse.

Cabe elucidar que embora a UPIAS fosse um movimento enviesado na questão dos deficientes físicos, os influentes valores e discursos que presidiram à sua criação viriam a constituir a estrutura fundamental do que se tornaria, mais tarde, o modelo social. Observa-se que é na matriz deste coletivo desestabilizador que foram cimentados os pilares basilares para a negação de um discurso trágico sobre a deficiência, a qual ganharia um novo sentido enquanto uma forma particular de opressão social. Desse modo, a partir de um conceito sociológico que substituiria o anterior de base biológica, os seus precursores desconectaram o que era comumente taxado de “deficiência” (*impairment*), ou seja, a lesão, e o que eles entendiam por “deficiência” (*disability*).

Em suma, o termo “*impairment*” surgiu em uma conjuntura histórica específica do Reino Unido em que parte da população experimentava os efeitos do pós-Segunda Guerra Mundial, com um número significativo de pessoas mutiladas e lesionadas. Diante desta realidade, a UPIAS propôs definir o termo “*impairment*” – a lesão – como a ausência parcial ou total de um membro ou a presença de um membro, órgão ou mecanismo corporal defeituoso (o que se refere às condições biofísicas do indivíduo em clara alusão ao modelo médico da deficiência); e, por outro lado, conceituaram o termo “*disability*” – a deficiência – enquanto desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões físicas e as exclui das principais

atividades sociais (UPIAS, [1976])²³. A partir dessa perspectiva sociológica, este coletivo de sociólogos afirmaria que a experiência da deficiência não é resultado da lesão individual, mas de uma sociedade hostil.

Sobre essa distinção, faz-se necessário mencionar que este grupo se aliaria aos conceitos do materialismo histórico-dialético para, assim, descrever a deficiência como produto da insensibilidade, perversidade e tirania da sociedade capitalista. Para dar ênfase na interpretação da deficiência como um fenômeno socialmente criado, e não como um produto de falhas individuais, estes sociólogos não falariam em exclusão social, mas sim em opressão social. Para a UPIAS, o fenômeno da deficiência deveria ser abordado a partir de uma perspectiva holista dos problemas vivenciados no dia a dia pelos deficientes, uma vez que a deficiência, para além da lesão, seria consequência das limitações das próprias sociedades modernas (UPIAS, [1976]).

Por fim, importa notar que essa nova proposição aponta alguns elementos histórico-sociais que estavam relacionados a conjuntura da época os quais abrangem tanto as condições sociopolíticas quanto as econômicas. Inclusive essa proposição opera uma distinção metodológica, analítica e conceitual importante já que a formulação proposta pela UPIAS buscava superar a fronteira estabelecida entre os conceitos *impairment* e *disability*, sem se referir ao termo *handicap* e à ideia de mendicância relacionada às pessoas com deficiência, aspectos que apresentam continuidade com as práticas caritativo-religiosas as quais marcaram a pré-modernidade. Em alguns textos escritos em língua inglesa e francesa, este termo é utilizado para se falar da deficiência como incapacidade ou desvantagem. Diniz; Barbosa; e Santos (2010) e Diniz; Medeiros; e Squinca, (2007) ressaltam que seria em especial pela etimologia que remetia os deficientes a inválidos que o termo *handicap* seria definitivamente abolido do debate acadêmico.

Outra questão acerca das terminologias centra-se na identificação das pessoas com deficiência e do próprio conceito de deficiência. No Brasil, adotou-se a terminologia pessoa com deficiência em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)²⁴. De acordo com esta Convenção, a deficiência “[...] resulta da interação

²³ Ambos os termos foram traduzidos pela pesquisadora a partir da leitura e análise do seguinte trecho dos Princípios Fundamentais da Deficiência: “[...] we define impairment as lacking part of or all of a limb, or having a defective limb, organ or mechanism of the body; and disability as the disadvantage or restriction of activity caused by a contemporary social organisation which takes no or little account of people who have physical impairments and thus excludes them from participation in the mainstream of social activities.” (UPIAS, [1976], p. 15).

²⁴ A Convenção, aprovada em 13 de dezembro de 2006 durante a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque, nos Estados Unidos, foi assinada por 192 (cento e noventa e dois) países, incluindo nesta lista o Brasil, constituindo-se como um instrumento internacional de direitos humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), cuja finalidade é amparar os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. No Brasil, a Convenção foi incorporada no ordenamento jurídico sob o status de equivalência

entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]” (BRASIL, 2009). Importa pontuar que este tratado não exclui a realidade da lesão (*impairment*), mas reitera que habitar um corpo com deficiência é uma vivência particular e singular, dependendo da experiência subjetiva e do ambiente. Em relação à terminologia, adotou-se a expressão “*people with disabilities*” e não a sugerida pelos precursores da UPIAS, “*disabled people*”.

A terminologia “*disabled people*” – em português “pessoas deficientes” – tal qual argumenta Barnes (1998, 2010), um dos teóricos da primeira geração do modelo social, é uma afirmação que se centra nos sujeitos deficientes dentro das limitações da sua lesão em uma sociedade que os discapacita. O sociólogo, em entrevista a Diniz (2013), pontua que, ao se pensar sobre a expressão “pessoas deficientes” ou mesmo “deficientes”, pode-se afirmar que aquelas pessoas são deficientes não pela lesão, mas pela sociedade não adaptada. Se alguém diz que possui uma deficiência por causa da lesão, projetam pressupostos tradicionais negativos sobre ela, mas “[...] se digo que sou uma pessoa deficiente, tenho orgulho disso, porque sou deficiente por causa da sociedade e quero mudar a sociedade [...]” (BARNES citado por DINIZ, 2013, p. 242). Por fim, Barnes destaca que embora os deficientes demandam aceitação como são, a forma como se descreve como eles se tornaram deficientes ainda está aberta à discussão.

Martins (2016b) enfatiza que a ressignificação do termo “deficiente” se torna particularmente eficaz muito em razão da própria afirmação da situação de opressão vivida pelas pessoas com deficiência, pois, na medida em que essa mesma palavra recorre a uma sutileza linguística para se referir às pessoas discapacitadas pelos valores e formas de organização presentes nas sociedades capitalistas, logo, a afirmação da deficiência passa a se dar pela enunciação do corpo deficiente e não pela negação da lesão. Para este autor, a expressão “pessoa deficiente” ou simplesmente “deficiente” atinge o objetivo da UPIAS ao nomear aqueles indivíduos que, contra qualquer naturalização de uma identidade, assente em características imanentes às suas diversidades, foram deficientizadas, tal qual sustentou Barnes que, ao fazer a ligação entre ser uma pessoa com deficiência e ser um ativista, reafirma que o “ser deficiente” é uma identidade política, uma afirmação (DINIZ, 2013).

Apresentadas estas reflexões, cabe sublinhar que, embora a terminologia “pessoa com deficiência” tenha importantes implicações a nível social e dos direitos humanos, a expressão “pessoa deficiente” apresenta grande relevância como um compromisso coletivo e político de

constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008, e, posteriormente, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

protesto contra o capacitismo e as capacidades normativas, as quais impõem a adaptabilidade ao que é considerado “normal”. Pensar o termo “deficiente” permite o deslocamento do discurso hegemônico da normalidade para a celebração das diferenças. Assim, no quadro das terminologias, não elegemos nenhuma como a favorita. Optamos por usar os termos “deficientes”, “pessoas deficientes” e “pessoas com deficiência” ora como sinônimos, ora seguindo as diversas literaturas sobre o assunto, ora conforme leis e normativas. Sobretudo, usamos a expressão “deficiente” como uma maneira de nos contrapormos ao privilégio dos corpos típicos, os quais ocupam lugares de existência; lugares sem abjeção, sem amarras, sem opressão. Acreditamos que para a construção de uma sociedade inclusiva é crucial que se acolha todas as pessoas com deficiência; seus corpos; suas histórias; e suas escolhas.

Retornando ao enfoque inicial desta análise, destaca-se que os Estudos da Deficiência buscaram romper com a hegemonia da normalidade a qual corrobora para a manutenção das múltiplas formas de opressão das pessoas lidas como portadoras de deficiência e que se coloca como barreira à articulação política da deficiência. Ao se contrapor ao modelo médico, que sustenta que a deficiência é um fenômeno causado por um incidente isolado do indivíduo, um déficit ou uma condição anômala que precisa ser corrigida – essa nova perspectiva crítica fortaleceria o modelo social. O conceito “modelo social” foi cunhado por Oliver (SHAKESPEARE, 2006; OLIVER, 1983) que, a partir dos princípios e definições propostos pela UPIAS, desenvolveria uma discussão totalmente holista acerca dos problemas enfrentados pelas pessoas deficientes nas sociedades capitalistas.

Nesse sentido, a partir dos primeiros itinerários de Oliver, chega-se em uma conjuntura marcada pelo engajamento político dos deficientes e pela visibilidade, outrora negada pelo processo de institucionalização. Nesse percurso, torna-se notório como se constituíram os primeiros movimentos internacionais das pessoas com deficiência no intuito de reorganizar a forma como a deficiência era interpretada pelas múltiplas literaturas que versavam sobre a questão. Com isso, observa-se como os primeiros teóricos do modelo social reivindicam o direito de serem autores das suas próprias histórias e dos seus próprios destinos; vê-se como suas narrativas transcenderam os corriqueiros relatos autobiográficos sobre o triunfo ou superação da tragédia; e percebe-se como o modelo social denunciaria o pernicioso lugar que ocupavam os deficientes em virtude de uma filosofia da cura e da capacidade.

Em consequência do que propunha o modelo médico, as pessoas deficientes foram remetidas à vigência de uma lógica medicalizada e individualizada para lidar com a sua lesão, por via da qual, enxergavam-se “[...] perante a arbitrariedade de terem que assumir, nas diversas esferas da sua vivência, o papel social do doente/paciente [...]” (MARTINS, 2016b, p. 179).

Uma vez que a patologização da deficiência tem um tom de submissão e de necessária aceitação dos ditames da biomedicina, a hegemonia da normalidade tornou a deficiência um problema individual e não ético-político. Assim, acreditava-se que a correção da deficiência, desde que feita sob intervenção nos campos da reabilitação, era algo possível. Para tal, as barreiras socioculturais poderiam até ser consideradas, desde que sob orientação da Medicina. Era a biopolítica sobre a vida das pessoas incapacitadas.

Na contramão, o modelo social abriria caminhos para se escapar da ontologia negativa inerente ao modelo médico e sua autoridade em catalogar quem são as pessoas deficientes e, de igual modo, quais são as deficiências aceitáveis e as que deveriam ser corrigidas, porém caberia um despertar da sociedade que se desdobrasse na consciência das próprias pessoas deficientes como grupo oprimido (DINIZ, 2007). Grupo que enfrentou umas das mais longas e mais perturbadoras discriminações sustentadas pelas pessoas que se auto nomearam capazes. Diante disso, o modelo social propôs uma reconceituação de deficiência como uma forma de opressão social presumindo que os problemas implicados pela deficiência se prendem com às estruturas sociais, econômicas, culturais e históricas, e sua solução depende de uma sociedade acessível.

Para Diniz (2007), não obstante o modelo médico ter conseguido catalogar a lesão como um fato biológico ou um fenômeno da natureza; uma pessoa ser cega, surda, faltar-lhe uma perna ou ter uma lesão na medula não era completamente redutível ao caráter contingente ou discursivo das apreensões socioculturais que, diante de um sistema perverso de opressão, marginalizava as pessoas deficientes. Diante dessa concepção, a deficiência está para além do resultado de um diagnóstico médico, ela passa a ser um uma experiência sociocultural. Em complemento, Diniz, Barbosa e Santos (2009) sustentam que a deficiência não se reduz às causas orgânicas, ela é senão o resultado negativo da interação entre as características corporais do indivíduo e as condições da sociedade em que ele vive; uma sociedade pouco sensível à diversidade corporal.

Martins (2006b) também corrobora com a relevância do modelo social para a valorização e celebração das diferenças e pluralidades para além do que está previsto na base dos esquemas classificatórios propostos pelo modelo médico. Sob esse aspecto, o autor pontua que

[...] a natureza da experiência das mulheres e dos homens com deficiência emerge, fundamentalmente, como um produto de circunstâncias sociais e de imaginários culturais opressivos que importa recusar e transformar. A ideia central que esta influente proposta apresenta é a negação do infortúnio e incapacidade, afirmando-se, ao invés, as virtualidades de uma minoria populacional cuja realização e inclusão depende do efetivo reconhecimento das diferenças que as deficiências transportam, e da consequente estabilização do *status quo*. (MARTINS, 2016b, p. 181).

Em resumo, para o modelo social, além da superação da perspectiva hegemônica da normalidade, é importante que se tenha em mente que é a sociedade que importa reabilitar-se e se adaptar, pois só assim visualizaremos a deficiência sem sucumbirmos à tentação de normalizá-la. Além disso, este modelo se encontra intimamente relacionado com a assunção de determinados valores intrínsecos aos direitos humanos uma vez que, ao englobar o corpo com lesão e as limitações de atividades e restrições de participação social, tornou o termo “deficiência” um conceito guarda-chuva que tem influenciado tanto o desenho das políticas públicas de seguridade social quanto a elaboração de leis e normativas sobre o assunto (DINIZ, 2013; DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007; MEDEIROS; DINIZ, 2004). Nesse caso, cita-se: a CDPD e o seu Protocolo Facultativo; a NBR 9050/2015, que versa sobre a acessibilidade em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos; e a LBI.

1.3.1 As contribuições da primeira geração do modelo social: a teoria da deficiência como opressão social

Os precursores do modelo social – que teceram uma nova interpretação da deficiência a partir da interação dos corpos lesionados com as barreiras – ficaram conhecidos como a **primeira geração** do modelo social. Essa geração discutiu, sociologicamente, a deficiência a partir do materialismo histórico-dialético e os seus argumentos estruturaram-se com base na opressão social pela discriminação relacionada à produtividade no sistema capitalista (BARNES, 1998). Em suas teses, a primeira geração sustentaria que são as estruturas do mundo do trabalho que determinam quem são as pessoas capazes de produzir e, diferentemente dessas, as pessoas com deficiência seriam destinadas a um lugar de inferioridade (ABBERLEY, 1987; FINKELSTEIN, 1993). Nesse contexto, a primeira geração içaria a temática da deficiência a uma questão de direitos humanos, valendo-se, sobretudo, da contribuição de outras minorias sociais para desenvolver a ideia da deficiência como opressão (DAVIS, 2006b; DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; SHAKESPEARE, 2006).

O modelo médico, ao aproximar as pessoas com deficiência a um padrão normativo de sujeito, apresenta a lesão como um problema individual ou de saúde em que se opõe “os sujeitos deficientes” aos “sujeitos eficientes”, estes assujeitados à uma ideologia – a cultura da normalidade – e, portanto, aptos para o trabalho em sociedade. Oliver (1996) reitera que neste modelo, o problema implícito é a própria deficiência, tal que se encontra no esquema discursivo justificado por uma suposta incapacidade. A partir de discursos baseados na normatividade e de prescrição dos mais diversos modos de ser e estar no mundo, a hegemonia da normalidade

ganharia formas. Contra essa abordagem, a primeira geração buscaria, por intermédio do seu argumento crucial – a deficiência como forma de opressão –, demonstrar que os deficientes experimentam múltiplas maneiras de restrição social em decorrência das barreiras socioculturais incapacitantes, dentre elas, a arquitetura inacessível; as noções questionáveis de inteligência e capacidade; a discriminação de outras formas de comunicação; e as atitudes de descrédito e preconceito (OLIVER, 1996).

A primeira geração, segundo explica Diniz (2007), ao recusar o corpo deficiente como mera construção em que se reificam os significados culturais e as relações de poder, sustenta que a experiência da desigualdade pela deficiência só se manifesta em uma sociedade hostil à diversidade corporal em que a deficiência, diferentemente de outros modos de se habitar um corpo, reclama o direito de estar no mundo, como um dia advogou Tenbroek (1966). Ademais, a primeira geração se contrapõe ao campo biomédico justamente porque ele desconsidera os aspectos sociais produtores da deficiência e centra-se nos impedimentos corporais. Com isso, a partir das teses dos seus teóricos, o modelo social alargaria outros olhares e outras perspectivas ao deslocar, para a forma como as estruturas sociais são organizadas, a responsabilidade da sociedade por incluir os deficientes independentemente de qual impedimento/lesão estes expressem.

No entanto, por mais que o modelo social questionasse alguns posicionamentos situados no campo da medicina, essa guinada de perspectiva, como aponta Diniz (2003, 2007), não significaria indiferença aos avanços biomédicos. O modelo social não negaria a lesão nem tampouco desconsideraria os avanços oferecidos pela medicina moderna, pelo contrário, novas técnicas de tratamento para a melhoria do bem-estar das pessoas com deficiência eram benquistas. Em resumo, a primeira geração buscaria a contextualização da deficiência enquanto uma produção social ao recusar as lógicas favoráveis à patologização dos problemas sociais. De certo modo, ao dar força para a politização da experiência de ser deficiente, esta geração conseguiria aproximar o corpo com deficiência das múltiplas barreiras socioculturais que desqualificavam as suas diferenças.

Sob esses lineamentos, Davis (2006a) destaca que a noção da diversidade corporal e a sua aceitação biomédica tem subjacentes valores que são atribuídos a padrões irrealistas de normalidade. Essa reflexão dá-se em um espectro multifacetado sobre as desigualdades impostas por contextos sociais que colocam barreiras aos deficientes com base em seus corpos. A partir de uma lógica de organização social tecida pelas pessoas sem deficiência, que reconhecem o mundo exclusivamente pautado por suas exigências e diligências, a experiência sociocultural de se habitar um corpo deficiente está firmada na opressão reiteradamente imposta

sobre as vidas deste coletivo. Logo, ao desconsiderar aqueles que estão fora do padrão hegemônico de normalidade, a abordagem biomédica acaba por determinar o que uma pessoa deficiente pode ou não fazer (MELLO, 2014). Em razão da ideia de normalidade ser um ponto de partida para o processo da discriminação institucionalizada, da marginalização e da opressão, para a primeira geração seria particularmente necessário um extenso debate sobre como descrever a deficiência em termos políticos.

O modelo social passa, portanto, a interpretar a deficiência como efeito dos múltiplos fatores sociais que restringem, limitam ou impedem a participação dos deficientes e a hegemonia da normalidade como processo cultural que transforma a lesão em algo negativo. Nessa seara, a desigualdade pela deficiência, como aponta Barnes (1998, 2010), surge pela interação do corpo lesionado com a sociedade capitalista a qual não assimila a diversidade corporal. Para esse sociólogo, o fato de a deficiência ter sido definida como um infortúnio do corpo individual seria o fator decisivo para que fossem privilegiadas respostas centradas no indivíduo e pouco dispostas a conceber a deficiência como uma forma de opressão causada pelo capacitismo, sobretudo, em contextos de globalização neoliberal. No mesmo sentido, Finkelstein (1983, 2004) vislumbra que as pessoas deficientes, quando oriundas de estratos sociais menos favorecidos, experimentam uma dupla desvantagem: terem a sua deficiência e pobreza aumentadas, particularmente, porque são considerados incapazes para o trabalho ou improdutivas quando comparadas às “pessoas com capacidades”.

Abberley (1987) também aponta o capitalismo como o motor da produção da deficiência a qual continuaria a ser um problema em sociedades nas quais as noções de humanidade e valor, em última análise, ainda dependem das relações de trabalho, essas entendidas como um dos principais fatores de exclusão e de desigualdade nas sociedades do século XXI. Em seu constructo teórico acerca da “deficiência como opressão social”, ele sustenta que a existência e a manutenção da opressão estão intimamente ligadas à lesão (*impairment*) e não às relações sociais uma vez que há padrões considerados “atributos essenciais” à produtividade capitalista. Desse modo, a alegação da opressão social deve envolver a análise de um conjunto de fatores que causam a deficiência (*disability*), a saber:

A nível empírico significa argumentar que as pessoas deficientes podem ser consideradas como um grupo cujos membros se encontram numa posição inferior em relação aos demais membros da sociedade porque são pessoas deficientes. Significa também argumentar que essas desvantagens estão dialeticamente relacionadas à uma ideologia ou grupo de ideologias que justifica e reproduz tal situação. Além disso, é

alegado que tais desvantagens e as ideologias que as dão suporte não são naturais nem inevitáveis (ABBERLEY, 1987, p. 7)²⁵.

Para Diniz (2007), o resultado do percurso analítico proposto por Abberley (1987), responde tanto à pergunta inicial que motivou a formação da UPIAS (“**por que os deficientes são excluídos da sociedade?**”) quanto lança luzes para a compreensão da deficiência historicamente constituída como produto do desenvolvimento do capitalismo. Nesse viés, os escritos de Barnes (1998, 2020) e Finkelstein (1983, 2004), ao mesmo tempo que aproximam a experiência de opressão com as experiências de outros grupos oprimidos, indicando especificidades desta experiência, também elaboraram novos instrumentos teórico-analíticos de reflexão sociológica sobre “o que é deficiência”, o que provocou uma série de inflexões sobre a cultura da normalidade e ampliou o leque de possibilidades analíticas sobre a questão. Com isso, a alegação da deficiência como opressão abalaria os paradigmas, anteriormente consolidados, nos quais se pressupunha que a deficiência era uma falha biológica e a pessoa deficiente, um indivíduo incapaz. Em conclusão, a afirmação de que a lesão não incapacita, mas é a pessoa com deficiência discapacitada, tornar-se-ia a base sólida da primeira geração.

1.3.2 O feminismo é para todo mundo: as contribuições da segunda geração do modelo social e a insurgência das teorias feministas nos Estudos da Deficiência

O estudo da deficiência, enquanto expressão da questão social, é um fenômeno recente e ainda periférico nas Ciências Sociais e Humanas (DINIZ, 2007; MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014). Aliás, diferentemente dos EUA e do Reino Unido, no Brasil, sobretudo em razão do privilégio epistêmico da biomedicina, bem como da patologização das lesões, o tema “deficiência” ganhou um enfoque predominantemente biomédico. Vale recapitular que, em contexto internacional, esse retrato começou a ser alterado nos anos 1960 com a emergência dos movimentos pelos direitos civis das pessoas deficientes e, conseqüentemente, pela politização da questão da deficiência no âmbito dos Estudos da Deficiência (OLIVER, 1983, 1990; SHAKESPEARE, 2006).

Conforme previamente observado, a desvantagem social imposta pela deficiência creditada a causas religiosas, naturais ou biológicas demoraria a ser contestada. A primeira

²⁵ Tradução livre do trecho: “[...] at an empirical level, it is to argue that on significant dimensions disabled people can be regarded as a group whose members are in an inferior position to other members of society because they are disabled people. It is also to argue that these disadvantages are dialectically related to an ideology or group of ideologies which justify and perpetuate this situation. Beyond this it is to make the claim that such disadvantages and their supporting ideologies are neither natural nor inevitable [...]” (ABBERLEY, 1987, p. 7).

geração, ao sustentar que a exclusão não é resultado dos impedimentos corporais, mas das barreiras socioculturais, retirou a causa da deficiência das configurações corporais dos indivíduos – a tragédia pessoal – e a colocou como uma expressão da opressão pelo corpo considerado incapaz (ABBERLEY, 1987; BARNES, 1998; BARNES; MERCER; SHAKESPEARE, 1999; OLIVER, 1990). Desse modo, a experiência da deficiência passa a ser um processo estritamente social e este campo teórico assumiria duas metas como sendo prioritárias: alargar a compreensão da deficiência como uma questão multidisciplinar; e promover uma leitura sociológica da experiência da opressão como resultado da ideologia capitalista (DINIZ, 2003).

Os primeiros escritos desta geração, em que as premissas do modelo social assumiram proeminência, é uma das respostas mais consolidadas acerca desse giro argumentativo – a deficiência como opressão – o que permitiu o deslocamento do debate hegemônico dos saberes biomédicos para os saberes sociais (BARNES; OLIVER; BARTON, 2002). A partir dessa perspectiva sociopolítica, a primeira geração transcenderia os limites da hegemonia da normalidade para se debruçarem no reconhecimento das desigualdades pela deficiência impostas pela organização das sociedades modernas (WENDELL, 1996). Esse novo olhar (um pouco míope), conseguiu sustentar a deficiência enquanto expressão da questão social e, portanto, um importante conceito sociopolítico no qual ser deficiente é uma entre as tantas formas de vivenciar a diversidade corporal.

Apesar de a primeira geração ter se consolidado como campo teórico responsável pela teoria da deficiência como uma opressão – em que a exclusão é vista não como sendo causada pelos contornos do corpo, mas pelo capacitismo – seu principal argumento – o de que a eliminação das barreiras demonstraria a capacidade e a potencialidade produtiva das pessoas com deficiência – não deixaria de estar sujeito a um criticismo (DINIZ, 2003). A entrada das epistemologias feministas nos Estudos da Deficiência complexificaria a problemática ao buscar ampliar a discussão sobre o que é (con)viver com a deficiência, sobretudo no que se relaciona aos temas secundarizados ou até mesmo desconsiderados, como por exemplo, a autonomia, a dependência e a interdependência, a dor, a dimensão da lesão e a inviabilidade do cuidado; este, como pontua Kittay²⁶, em entrevista a Gesser e Fietz (2021), é marcado pelas desigualdades de gênero, classe e raça, uma vez que cabe à mulher, particularmente no âmbito privado, a responsabilidade de cuidar dos seus filhos ou dos filhos das outras.

²⁶ Eva Kittay foi uma das primeiras teóricas no campo dos estudos sobre a deficiência (GESSER; FIETZ, 2021),

Na urgência de abordar o cuidado como uma questão pública que implica em responsabilidades para o conjunto da sociedade (Estado, sociedade e família), o modelo social passaria por uma revisão teórica, aproximando-se dos estudos culturais que traziam para o cerne do debate a figura das mulheres, ora com deficiência, ora cuidadoras. Essas mulheres ficaram conhecidas como a segunda geração do modelo social. Importa destacar que a primeira geração foi composta majoritariamente por homens com lesão medular, apontados pelas teóricas feministas como membros da elite dos deficientes e, portanto, reprodutores dos discursos dominantes de gênero e classe (DINIZ, 2003). Para esses, as barreiras que obstaculizam a participação social das pessoas deficientes seriam essencialmente físicas e mensuráveis. Já para as teóricas, a desvantagem perpassa a suposição de que todas as pessoas deficientes desejam a independência ou são capazes de alcançá-la, mas envolve a convergência de outras variáveis de desigualdade.

Diante dessa particularidade, como assevera Morris (1991), uma das teóricas da segunda geração, era preciso considerar a diversidade da experiência de viver em um corpo lesionado. Assim, as premissas desta geração pautar-se-iam nos estudos de gênero, como coerentes com as premissas do feminismo. Essa clivagem vai então fazer ressonância a dois sentidos amplamente discutidos na epistemologia feminista. O primeiro sentido diz respeito ao fato de os Estudos da Deficiência e o feminismo partirem do mesmo pressuposto político-teórico: a desigualdade, a discriminação e a opressão das minorias. Já o segundo, refere-se à estruturação dos Estudos da Deficiência a partir da lesão (**biológico/natureza**) desconectada da deficiência (**experiência sociocultural**), assemelhando-se ao modelo analítico dos estudos de gênero que postulavam uma distinção entre sexo e gênero, sendo que o primeiro corresponde ao domínio anatômico (**biológico/ natureza**) e o segundo, tal qual a deficiência, a uma experiência **sociocultural**.

Além disso, a invisibilidade da temática da deficiência nas epistemologias feministas é uma inflexão teórica que não pode simplesmente ser evitada nesta pesquisa, particularmente porque o feminismo das mulheres brancas, pouco ou nada sensível à opressão de grupos submetidos a discriminações e marginalizações, uniformiza experiências, apaga as diversidades e silenciava as dores e a violência normativa, privilegiando algumas vidas em detrimento de outras (CARNEIRO, 2019; GARLAND-THOMSON, 2002; MORRIS, 1996). Aliás, ao buscarem o empoderamento a partir de valores como autonomia e independência, os primeiros estudos feministas culminaram em discussões baseadas em preceitos liberais os quais enfraqueceriam o movimento ao abandonar um grupo de mulheres provenientes de contextos socioeconômicos e socioculturais distintos (books, 2019). Diante das universalizações das

experiências, uma outra questão a ser considerada é a mulher branca como paradigma da identidade feminina. Além do efeito colonizador, experimentado como uma forma de violência contra as mulheres negras (CARNEIRO, 2019), o sujeito do feminismo, a mulher branca heterossexual/heteroafetiva, ignorava as especificidades daquelas que desafiavam à corponormatividade/heteronormatividade – a lésbica, a travesti, a trans, a *queer* – tornando-as abjetas e, com isso, apagadas na legitimação do ser “mulher” (BUTLER, 2000; HICH, 2010).

Para bell hooks (2019), o feminismo surge como um movimento político contra a opressão sexista, mas em seu bojo há dois problemas cruciais. O primeiro reside na incapacidade para chegar a um consenso sobre o que vem a ser o feminismo, por muito tempo visto como um movimento para privilegiar a mulher em detrimento do homem. A autora afirma que não há o que se discutir sobre isso uma vez que o feminismo é mais que um conceito, é um compromisso político, plural, amplo e, na prática, indefinível. O segundo reside em um dos grandes desafios postos às epistemologias feministas contemporâneas: romper com o feminismo das mulheres com privilégio de classe – as brancas, burguesas e intelectuais – destacando que o feminismo é uma solidariedade política entre todas as pessoas.

A autora sublinha que

Um importante estágio no desenvolvimento da consciência política é alcançado quando os indivíduos reconhecem a necessidade de lutar contra todas as formas de opressão. A luta contra a opressão sexista é de grande significado político – e não apenas para mulheres. O movimento feminista é vital tanto por seu poder de nos libertar das terríveis garras da opressão sexista quanto por seu potencial para radicalizar e renovar outras lutas de libertação (hooks, 2019, p. 77).

O movimento feminista mais do que uma denominação específica, como propõe hooks (2019), está necessariamente comprometido com a erradicação da ideologia de dominação que permeia a cultura ocidental. O feminismo, ao levar em conta toda uma história de opressão que não se resume a um estilo de vida ou uma identidade pré-fabricada nem mesmo a um papel a ser desempenhado nas vivências pessoais, torna-se um movimento plural capaz de transformar vidas de modo significativo. Isso porque, enquanto uma luta em prol da liberdade, ele é imprescindível para erradicar a dominação em todas as suas formas, sejam essas sociais e econômicas ou mesmo simbólicas e silenciosas, tal qual a discriminação, a negligência e a marginalização, tornando-se um movimento para todos.

Nesse viés, o feminismo, portanto, implica no acolhimento das diversidades, das diferenças e pluralidades, em que a deficiência, por exemplo, como categoria analítica pode ser usada para interagir com outras formas heterogêneas de opressão. Afora, com a emergência dos estudos feministas, como os de Morris (1993) e Garland-Thomson (2001), desvelar-se-ia não

só a relação da deficiência na intersecção com gênero e outros marcadores (orientação sexual, idade ou gênero), como a importância do cuidado, das cuidadoras, da percepção da interdependência e da ética na constituição dos direitos das pessoas com deficiência. Em resumo, é lícito afirmar que seria a segunda geração do modelo social a que desafiaria o apagamento da existência da deficiência no pensamento feminista.

Um aspecto interessante sobre esta afirmação diz respeito ao corpo deficiente como lugar de abjeção. Desde a primeira geração, nota-se como o corpo tornou-se um lugar privilegiado de ação dos discursos capacitistas; porém, foi a segunda geração que romperia com o silenciamento da invisibilidade e do “não lugar” das deficiências, para além dos impedimentos físicos. Algumas teóricas, ao se colocarem na posição de cuidadoras dos próprios filhos/filhas com deficiência, argumentaram que a primeira geração teria sido omissa ao desconsiderar que alguns impedimentos causam dependência, dor e sofrimento, o que permitiu outras formas de silenciamento da realidade subjetiva dos corpos com deficiência das mulheres; das crianças; das pessoas com doença crônica e daquelas com deficiência imperceptíveis; dos gravemente deficientes; das pessoas idosas; e das pessoas sem acesso a bens, serviços e direitos (DINIZ, 2003; GESSER; FIETZ, 2021; MORRIS, 1996, 2001; WENDELL, 1996, 2006).

Garland-Thomson (2001, 2002, 2005) sublinha que, não obstante alguns estudos feministas discutirem temas relacionados à deficiência, esses não dialogam por completo com os Estudos da Deficiência. Em consequência, as epistemologias feministas, ao não abordarem o reconhecimento do valor da subjetividade e, especificamente, ao não darem voz às experiências pessoais de opressão em razão da deficiência, foram omissas com relação às discriminações sofridas pelas mulheres que lidam com a deficiência no seu dia a dia (DINIZ, 2003; GARLAND-THOMSON, 2002; MORRIS, 1993, 1996). De certo, para a segunda geração, falar da deficiência como uma opressão no seio do movimento feminista possibilitou a ampliação das discussões que se faziam necessárias à sua compreensão como constituída na interseccionalidade e entrecruzamentos com as múltiplas relações sociais.

Morris (1996), particularmente, defende a importância de se assumir o princípio feminista de que o que é “pessoal é político”, no sentido de se tornar visível a experiência das mulheres com deficiência, bem como a experiência de envelhecer, de estar doente, de sentir dor e das limitações físicas e intelectuais, pois são todas vivências que fazem parte da experiência de vida. O medo de ser ou estar deficiente é um reflexo da abjeção de se ter um corpo “inválido”. Este temor significa que quase não há representação cultural que crie uma compreensão da realidade subjetiva dessas experiências. Com isso, pode-se insistir que é a sociedade que incapacita as pessoas por seu preconceito ou pelo seu fracasso em dar respostas às necessidades

criadas pela deficiência, mas negar a experiência da pessoa deficiente é, no final, prolongar a opressão de seus corpos (MORRIS, 1991).

Sobre este lineamento, uma das autoras que explora as nuances dos contornos do corpo com deficiência diante da organização social moderna é sem dúvida Susan Wendell. O resultado do percurso analítico proposto pela teórica na sua “construção social da deficiência” descreve o que significa viver em um corpo deficiente, lesionado, rejeitado, temido, ignorado e desprezado por uma sociedade que cultua aquele que é jovem e saudável (WENDELL, 1996, 2006). O corpo marcado pela deficiência, por estar fora dos padrões, lembra a imperfeição e fragilidade humana. Assim, para Wendell (2006), dar visibilidade ao corpo deficiente não significa reduzi-lo aos aspectos biológicos da lesão ou mesmo responsabilizar as pessoas por não terem corpos de acordo com os parâmetros normativos, sobretudo, há de ser considerado o ritmo de vida (*the pace of life*) da sociedade moderna como uma das barreiras socioculturais incapacitantes.

E este é um dos principais objetivos deste capítulo: delinear alguns diálogos que a epistemologia feminista agregaria ao modelo social, não só pelo papel fundamental à crítica da cultura da normalidade, mas, em particular, porque foram os estudos feministas os pioneiros nos debates contemporâneos acerca da subjetividade da experiência do corpo deficiente nos contextos dos direitos humanos. Seria com a segunda geração que se falaria de deficiência, gênero, sexualidade, classe, geração e raça no escopo epistemológico de desafiar à corponormatividade. Além disso, importa notar que embora a segunda geração tenha construído uma crítica acerca do posicionamento da primeira geração, ambas se contrapuseram ao modelo médico enquanto modelo binomial da deficiência \times capacidade, no qual determinadas “performances” são consideradas anormais, contribuindo, assim, para que algumas deficiências se tornassem elegíveis à correção e outras continuassem apagadas.

Ao nosso ver, parece-nos interessante reforçar que a cultura da normalidade, pouco afeita a diversidades e diferenças, ao associar a capacidade de uma pessoa às concepções morais sobre o corpo socialmente moldado como ideal, o corpo do esquadro, centra-se no afastamento da capacidade pela deficiência a qual se torna subordinada a uma dicotomia hierárquica em que o corpo capaz aparece como uma compulsoriedade aos corpos “não capazes”. Sob essa luz, cabe recapitular que os saberes biomédicos, ao oporem o sujeito normalizado a um sujeito defeituoso cujo corpo não se encaixa no esquadro, acabaram por legitimar uma suposta superioridade dos corpos, limitando a deficiência a uma condição anômala de origem orgânica que implica sempre na correção, tornando-se um fardo social, um incidente isolado, uma abjeção. Nesse viés, o modelo social, como campo teórico, impacta ao sustentar que a opressão

não se resume às variações do corpo lesionado, mas se expressa pela interação deste com um ambiente hostil à diversidade corporal, o qual isola socialmente os sujeitos com deficiência.

De certo, a mudança de perspectiva suscitada por este modelo – a que todos os corpos estão sujeitos à deficiência em função de eventos associados a anomalias genéticas e doenças crônicas, a acidentes de trânsito, a condições precárias de trabalho, ao envelhecimento e a pobreza, bem como em função das estruturas e organizações sociais – contribui para que desvelemos, nas percepções gerais sobre “o que é deficiência”, também “o que é capacitismo”. Nesse sentido, explorar os caminhos do modelo social nos permitiu uma outra dimensão da questão que nos leva ao segundo eixo de análise desta pesquisa: identificar possibilidades e desafios para a promoção da acessibilidade no chão da Universidade e seus reflexos nos processos de inclusão/exclusão a partir do “lugar” que os estudantes ocupam nos espaços de sociabilidade, como bibliotecas, lanchonetes, parques e praças. Este entendimento reitera a aceção da deficiência como um conceito sociopolítico, ampliando o debate, ainda estreito, sobre “o que é incapacidade” no ensino superior.

Isto posto, cabe, por fim, reforçar que o percurso delineado neste capítulo não buscou apresentar as gerações do modelo social como par de oposições. Interessava-nos, particularmente, elaborar um epitome sobre os aspectos históricos e culturais para a “desconstrução” da deficiência como um problema individual (ver Quadro 1). Com isso, para finalizar esta discussão, destaca-se que diante das contribuições postas por suas duas gerações, o modelo social não só responde às inflexões e às inquietudes acerca da deficiência engendrada como incapacidade pelos modelos normativos que serviram de fundamentos para o capacitismo e a opressão vivenciados pelas pessoas deficientes, mas demonstra que a anatomia não é a única resposta. Ser deficiente é uma das muitas formas de se habitar um corpo. Inclusive, são as barreiras socioculturais que determinam a experiência da deficiência – o que corrobora com a ideia de pensa-la como categoria analítica para a compreensão dos espaços, sejam esses topográficos, institucionais ou sociais, como lugar de inclusão ou exclusão. Esse entendimento é essencial para a análise da acessibilidade como chave para a discussão da politicidade do corpo deficiente, pensando-o como um lugar de experiências, seja essas de abjeção seja de emancipação.

Quadro 1 - Quadro teórico-analítico acerca do modelo social da deficiência

Modelo Social	Primeira Geração	Segunda Geração
Características/ Contextualização	Movimento composto majoritariamente por homens, na sua maioria, com lesão medular, que rejeitavam o modelo médico curativo da deficiência. Alguns eram membros da elite – reprodutores dos discursos dominantes de gênero e classe na sociedade.	Movimento formado por pesquisadoras e teóricas das teorias feministas, dentre elas, mulheres com deficiência e mulheres que experimentaram a maternidade e se colocaram na posição de cuidadoras de crianças e adultos com deficiência.
Abordagem Teórica	A primeira geração encontrou no materialismo histórico-dialético e nos estudos marxistas as possibilidades de constituir uma posição de crítica ao positivismo do modelo médico (a deficiência enquanto tragédia pessoal). Formularia a teoria da deficiência como opressão social bem como apresentaria argumentos para um debate acerca da hegemonia da normalidade.	A segunda geração manteve a crítica ao positivismo, mas ampliaria a crítica acerca da hegemonia da normalidade a partir da desconstrução e do descentramento do sujeito – fundamentada na teoria pós-estruturalista e com influência dos estudos culturais, das teorias feministas, bem como das teorias <i>queer</i> e das teorias pós-modernas e pós-coloniais.
Percepção da deficiência	Os contextos sociais são determinantes para a experiência da deficiência. Deficiência como um produto de uma sociedade capacitista.	A deficiência é uma experiência relacional de um corpo com lesão e ambientes (com barreiras) pouco acolhedores. A deficiência é uma experiência da vida humana – é parte do ciclo de vida e é interseccional.
Discussões Teóricas	Independência como um valor central a ser buscado. Caso as barreiras sociais sejam removidas, há como viver uma independência e uma autonomia. Ênfases: (1) na discriminação, opressão e exclusão das pessoas deficientes que haviam sido negligenciadas no modelo médico. (2) na luta pela justiça social por meio da remoção das barreiras sociais bem como da invisibilidade da experiência de ser deficiente. A pessoa com deficiência é um corpo fora da ordem capitalista.	Reconhecimento da dependência e da interdependência como condições e características humanas, isto é, todas as pessoas em algum momento da vida experimentam situações de dependência. Deficiência e cuidado, sobretudo, na ética do cuidado e no plano das políticas públicas – um corpo com lesão é passível de dor e de necessidades de cuidado. A deficiência é considerada na singularidade do corpo lesado e na interseccionalidade com outros marcadores sociais: gênero; sexualidade; raça e etnia; classe; orientação sexual; envelhecimento; dentre outras. Considera-se as condições de vulnerabilidades no que concerne à opressão e violência de gênero.

(fim)

Marcador de identidade	<p>Identidade pela deficiência, grupos que se identificam a partir da marca da lesão (cadeirantes, lesionados físicos, cegos, surdos).</p> <p>Identificação e criação de grupos por áreas de deficiência.</p> <p>Este movimento, para a segunda geração, estaria incompleto visto que alguns deficientes continuam segregados. Ademais, há uma tensão sobre qual é a deficiência mais relevante.</p>	<p>Identidade: Interseccionalidade das características que definem a experiência da exclusão (raça, etnia, gênero, geração, orientação sexual, classe social e deficiência).</p> <p>Deficiência é uma experiência singular e a opressão é a única característica que se tem em comum. Não há deficiência mais relevante do que a outra, mas diferentes opressões ocasionadas por distintas intersecções.</p> <p>As pessoas podem possuir deficiências semelhantes, todavia, vivenciavam discapacidades diferentes.</p>
-----------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

CAPÍTULO II

PARA ALÉM DE UM ESPAÇO ACESSÍVEL: PARALELOS E CONFLITOS DA ACESSIBILIDADE NO CHÃO DA UNIVERSIDADE

“[...] além de entender que liberdade e igualdade são valores intrínsecos e inegociáveis para a pessoa humana, descobrimos também que para conquistá-las e mantê-las é preciso muita disposição de luta [...]”

Sueli Carneiro

2.1 O direito à acessibilidade como um direito humano da pessoa com deficiência

As legislações e políticas vigentes em matéria de deficiência resultam da transformação e da politicidade de alguns setores da sociedade. Em muitos aspectos, esta mudança reflete as questões sociais e as políticas sociais e econômicas adotadas nas diferentes épocas e contextos. Contudo, no que se refere à deficiência como abjeção, algumas circunstâncias específicas influenciaram a opressão e a exclusão das pessoas deficientes: a ignorância, a negligência, a superstição, o medo e a institucionalização constituem fatores sociais que, ao longo da história, isolaram as pessoas com deficiências e a marginalizaram. Particularmente, depois da Segunda Guerra Mundial, foram introduzidos os conceitos de integração e normalização, refletindo, a partir do modelo médico, a suposição das incapacidades das pessoas com deficiências.

Na contramão, o modelo social, ao considerar que os modelos normativos – o religioso e o médico – não são suficientes para explicar a exclusão da pessoa com deficiência com base em seu corpo, traz que as formas de organização social são determinantes tanto para reproduzir a opressão imposta sobre a vida dos deficientes quanto para a criação de horizontes efetivos de inclusão social. Porém, ainda prevalece a ideia da deficiência categorizada enquanto atributo do indivíduo e pouco se questiona a deficiência como produto da cultura da normalidade que, além de negar as singularidades e necessidades específicas dos deficientes como um grupo minoritário, gera, como pontua Gardou (2011), um fenômeno de descrédito quase endêmico às situações que geram a deficiência, as quais, engendradas nas sociedades industriais modernas, foram ampliadas com a globalização neoliberal (BARNES, 2010).

A LBI, ao reconhecer a deficiência em uma estrutura de direitos e não mais pelo viés biomédico e caritativo-religioso tal qual as outras normas legislativas foram historicamente criadas, inclusive dando contornos capacitistas às políticas públicas de inclusão, contribui para

um novo significado do conceito de deficiência. A visão sociopolítica apresentada por esse Estatuto a considera uma condição humana em que a pessoa deixa de ser o indivíduo portador de patologias, déficits e falhas para ser reconhecida como sujeito de direitos. Essa conceituação corrobora com o modelo social que propõe a interpretação da deficiência como decorrente da interação do corpo com lesão e as barreiras socioculturais que obstaculizam a sua inclusão.

No que se refere às barreiras, a referida lei define-as em: arquitetônicas; urbanísticas; atitudinais; tecnológicas; e as existentes nos transportes e nas comunicações. Embora todas as apreciações descritas sejam fundamentais para a caracterização da deficiência, esta pesquisa centra-se nas **barreiras arquitetônicas**, as quais se referem às edificações; as **urbanísticas**, que são as existentes nas vias e nos espaços públicos ou privados abertos ao público ou de uso coletivo; e as **barreiras atitudinais**, que são atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Com efeito, para se falar em acessibilidade, é necessário que sejam garantidas a possibilidade e a condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços nos quais as pessoas com deficiência também tenham o direito de ir e estar.

Semelhante à aceção das barreiras, o conceito de acessibilidade, segundo explica Sasaki (1997; 2009), pressupõe diversas dimensões (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal). Trata-se de um conceito que se origina na década de quarenta, voltado para designar as condições de acesso para as pessoas com deficiência física a serviços de reabilitação e, desse modo, em um primeiro momento era utilizado enquanto condição de mobilidade ou para se descrever a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas de modo a viabilizar a locomoção em vias, edificações e meios de transporte. Já o entendimento contemporâneo é que a acessibilidade é um conceito “guarda-chuva” que, para além do direito de acesso a espaços físicos e naturais, refere-se a diversos aspectos que se relacionam aos direitos das pessoas com deficiência.

Para Feminella e Lopes (2017), a LBI – ao atuar na consolidação de uma sociedade mais inclusiva, mediante a junção dos direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias²⁷ – conseguiu regulamentar tanto os limites e as condições quanto a

²⁷ Sobre a implementação de ações destinadas à acessibilidade da pessoa com deficiência ou da pessoa com mobilidade reduzida, o Brasil possui grande arcabouço jurídico. Dentre as legislações vigentes, pode-se citar a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000); o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001); o Decreto nº 3.956/2001 (que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência); o Decreto nº 5.296/2004 (que regulamenta, dentre outras, o atendimento prioritário) e a Política Nacional de Mobilidade Urbana (Lei nº 12.587/2012). Todos esses instrumentos técnicos e legislativos dispõem sobre direitos e critérios para a promoção da acessibilidade nos espaços urbanos.

atribuição de responsabilidades de acordo com os atores sociais – Estado; organizações; entidades; instituições; profissões; família; e sociedade. Afora, o texto jurídico – ao assegurar e promover o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiência e garantir que essas gozem de igualdade total diante da lei – busca, em particular, assegurar o uso do princípio da não discriminação o qual deve ser necessariamente aplicado em cada direito ou em áreas específicas que zelam pela inclusão social das pessoas com deficiência.

Bobbio (2010) destaca que a acepção de “discriminação” está além da diferença ou a distinção entre um grupo sobre o outro. Para o filósofo, a discriminação é sempre usada com uma conotação pejorativa, o que aguça o sentimento de superioridade daquele grupo que busca comandar, intimidar ou até mesmo eliminar o grupo considerado inferior. A discriminação torna-se uma diferenciação injusta ou ilegítima que vai contra o princípio fundamental da justiça segundo o qual aqueles que são iguais devem ser tratados de forma igual. Trata-se, portanto, do conceito de igualdade formal que é marcada pela igualdade perante a lei, ou seja, há discriminação quando aqueles que deveriam ser tratados igualmente – com base em critérios comumente aceitos nas normas constitucionais – são tratados de forma desigual. Santos (1997), ao abordar a concepção multicultural de direitos humanos, lembra-nos que “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os caracteriza” (SANTOS, 1997, p. 30).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, estabelece como um dos objetivos fundamentais da República: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]” (BRASIL, 1988). Ao prever, no seu Art. 5º, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade de direitos individuais, a norma constitucional garante a não discriminação da pessoa com deficiência. Além do disposto na Constituição, o Brasil é signatário da Convenção da Organização dos Estados Americanos de Guatemala²⁸ a qual estabelece, no direito internacional, que os Estados membros devem assegurar que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Dentre os direitos humanos, a Convenção ilustra o direito de as pessoas com deficiência não serem submetidas ao capacitismo, nomeado no texto jurídico como a “discriminação com base na deficiência” a qual é definida como sendo a

²⁸ A Convenção, aprovada em 7 de junho de 1999, na cidade de Guatemala, foi incorporada no ordenamento jurídico brasileiro sob o *status* de equivalência constitucional por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001).

[...] diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência dos seus direitos humanos e a suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Já a LBI, consoante com o conceito apresentado na CDPD – que contextualiza a deficiência como o resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente – estabelece que a “discriminação em razão da deficiência” é toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, do que possa vir a prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício dos direitos das pessoas com deficiência. Porém, não bastando o princípio da não discriminação ter influência direta na formulação e implementação de políticas públicas e legislativas que objetivam a inclusão deste coletivo, este Estatuto, ao deixar de nomeá-lo, acabou por reforçar a incapacidade discursiva do português brasileiro como um indicador da invisibilidade e abjeção a que estão destinadas as pessoas deficientes.

Com essa reflexão posta, apesar desse silêncio na Lei que leva o nome de “inclusão”, importa destacar que essa norma, ao estabelecer que as violações das condições de acessibilidade se configuram como uma forma de capacitismo, reitera o compromisso constitucional da não discriminação e assume que são as pessoas com deficiência as titulares diretas do direito à acessibilidade como um direito humano, isto porque, dado o caráter multidimensional do conceito de acessibilidade, ela pressupõe autonomia para que qualquer pessoa, com ou sem deficiência, possa se locomover e interagir em todo e qualquer ambiente. Ademais, em razão da deficiência ser um fenômeno que se compõe de diversos fatores socioculturais, a acessibilidade como princípio, conforme apontam Feminella e Lopes (2017), tornar-se-ia, do outro lado da moeda, o fator-chave para a aplicação prática do direito a ter direitos. Dessa forma,

O princípio da acessibilidade determina que as concepções de todos os espaços e formatos de produtos e serviços devam permitir que os cidadãos com deficiência possam ser seus usuários legítimos e dignos. Como princípio, a acessibilidade constitui-se em verdadeira espinha dorsal, na medida em que perpassa e/ou complementa todos os outros princípios e direitos, impondo sua observância como máxima para toda a sua aplicação. Sendo um direito, fundamenta outras normas que dela deverão advir e ainda funciona como garantia ou ponte para o exercício de outros direitos (FEMINELLA; LOPES, 2017, p. 21).

Sempre que uma atividade (serviço, programa, política) exclua alguém com deficiência por motivos de acesso, comunicação, interação, permanência, percepção, etc., existe, por óbvio, uma forma de capacitismo. Assim, o direito à acessibilidade, na forma da lei, deve ser divulgado

para a sociedade como um todo. Para tanto, faz-se urgente a aplicação dos dispositivos, leis, normativas e resoluções, para fazer valer a lei maior que é a do direito à liberdade e à igualdade, independentemente do impedimento ou mobilidade reduzida²⁹. Diante disso, a promoção da acessibilidade requer que sejam criadas e aperfeiçoadas normas técnicas com os padrões mínimos dentro dos preceitos do desenho universal que visa, dentre outros direitos, alcançar a inclusão por meio da mobilidade acessível. Este princípio é definido como a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptação ou de projeto específico (BRASIL, 2015).

Em síntese, na medida em que a acessibilidade é a condição para o gozo e o exercício do direito a ter direitos, o desenho universal se torna a bandeira norteadora para atingir esse direito com segurança, autonomia, liberdade, igualdade e justiça. Desse modo, ao orientar a acessibilidade arquitetônica a partir das diversidades humanas – de forma a estabelecer critérios para que os ambientes possam atender a um maior número de pessoas, sem que a suas características físicas, habilidades e faixa etária sejam um impedimento para sua fruição – o desenho universal se guia pelos seguintes pressupostos: a equiparação das possibilidades de uso; a flexibilidade no uso; o uso simples e intuitivo; a captação da informação; o mínimo esforço físico; o dimensionamento de espaços para o acesso; e o uso e interação de todos os usuários (ABNT, 2015).

Ademais, a definição dos critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, à construção, à instalação e à adaptação do meio urbano e rural e das edificações para garantir a acessibilidade é delegada pela legislação às normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para além do conceito de acessibilidade, que se encontra consoante com o conceito apresentado na CDPD e na LBI, esta norma técnica define alguns caracteres específicos a serem observados na aplicação da lei. Dentre eles, destacam-se os seguintes:

[...] **acessível:** espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive os seus sistemas e tecnologias ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa;

[...] **adaptável:** espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características possam ser alteradas para que se torne acessível;

[...] **adaptado:** espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características originais foram alteradas posteriormente para serem acessíveis;

[...] **adequado:** espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características foram originalmente planejadas para serem acessíveis (ABNT, 2015, p. 2-3, grifo nosso).

²⁹ A pessoa com mobilidade reduzida é aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso (BRASIL, 2000; 2015).

No que se refere aos elementos facilitadores à mobilidade, a NBR 9.050/2015 apresenta uma série deles. No entanto, listamos a seguir (ver Quadro 2) aqueles que julgamos ser essenciais à elaboração do Produto Técnico desta pesquisa.

Quadro 2 - Elementos Facilitadores (NBR 9.050/2015)

Facilitadores	Descrição
calçada	parte da via, normalmente segregada e em nível diferente, não destinada à circulação de veículos, reservada ao trânsito de pedestres e, quando possível, à implantação de mobiliário, sinalização, vegetação, placas de sinalização e outros fins.
calçada rebaixada	rampa construída ou implantada na calçada, destinada a promover a concordância de nível entre estes e o leito carroçável.
faixa de travessia de pedestres (faixa de pedestres)	sinalização transversal ao leito carroçável, destinada a ordenar e indicar os deslocamentos dos pedestres para a travessia da via.
fatores de impedância	elementos ou condições que possam interferir no fluxo de pedestres, como, por exemplo, mobiliário urbano, entradas de edificações junto ao alinhamento, vitrines junto ao alinhamento, vegetação, postes de sinalização, entre outros.
passoio	parte da calçada ou da pista de rolamento, neste caso, separada por pintura ou elemento físico, livre de interferências, destinada à circulação exclusiva de pedestres e, excepcionalmente, de ciclistas.
piso tátil	piso caracterizado por textura e cor contrastantes em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha-guia, servindo de orientação, principalmente, às pessoas com deficiência visual ou baixa visão. São de dois tipos: piso tátil de alerta e piso tátil direcional.
princípio dos dois sentidos	as formas de apoio para informações e direcionamento devem ser dispostas em formatos que sejam acessíveis a pessoas com capacidade sensorial reduzida de acordo com o princípio dos dois sentidos: visão (informações sonoras ou táteis para cegos ou pessoas com deficiência visual) e audição (informações visuais para surdos ou pessoas com deficiência auditiva).
rampa	inclinação da superfície de piso, longitudinal ao sentido de caminamento, com declividade igual ou superior a 5%.
rota acessível	trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecte os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência e mobilidade reduzida.
sinais visuais e sonoros ou sinais vibratórios	são sinais (alarmes) presentes em semáforos para pedestres. Esses devem ser instalados em vias públicas com equipamentos que emitam sinais característicos de localização, advertência e instrução.

Fonte: ABNT (2015).

Já no caso das situações que se mostram impossíveis à adoção do desenho universal para a implementação da acessibilidade arquitetônica, a resposta da lei é a observação da adaptação razoável. As adaptações razoáveis são as adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que, quando requeridos em uma situação específica, objetivam “[...] assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais [...]” (BRASIL, 2015). Apesar de as adaptações razoáveis serem um direito positivado no ordenamento jurídico, pois se objetiva criar condições de acessibilidade em ambientes inacessíveis, essas configuram um dos temas de maior controvérsia à promoção da mobilidade acessível.

Segundo pontua Palacios (2010), as adaptações razoáveis surgem da expressão de uma demanda de uma pessoa com deficiência quando excluída ou limitada pela inacessibilidade do ambiente ou pela imposição de diretrizes majoritárias que dificultam o acesso dessa pessoa a um bem ou a um serviço. A obrigação legal de adaptações razoáveis, consideradas necessárias em um contexto particular, uma vez que essas são requeridas e providenciadas de acordo com a demanda individual, não se confunde com as obrigações exigidas para a promoção da acessibilidade como condição de possibilidade para a transposição de entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que, nos vários âmbitos da vida social, representam barreiras as quais obstruem a efetiva participação social das pessoas com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

No âmbito escolar, por exemplo, as adaptações razoáveis são observadas nos ajustes curriculares, nas adaptações de material e em pequenas mudanças no espaço físico de acordo com a lesão/impedimento do aluno. Além de essas adaptações serem direito da pessoa com deficiência e a sua recusa uma forma de capacitismo, o seu objetivo não é o de substituir as violações das condições de acessibilidade. Inclusive, elas podem se tornar mecanismos excludentes visto que ao se identificar um espaço ou local adaptável, do mesmo modo se identifica a necessidade do desenho universal. Na adaptação, quando se coloca uma rampa ao lado de uma escada ou se adapta um espaço físico sem levar em conta o princípio dos dois sentidos, segmenta-se pessoas. Portanto, se houve o requerimento por um banheiro adaptado para atender uma pessoa que usa cadeira de rodas, por que não o adequar para atender uma pessoa cega?

2.2 Um estado da arte sobre a acessibilidade no chão da universidade

No Brasil, desde os anos 2000, os Estudos da Deficiência ganharam contornos específicos nos contextos das pesquisas acadêmicas e das interlocuções sobre o tema, os quais se alternam entre discussões que abordam a visão biomédica e aquelas que buscam superá-la. A perspectiva sociopolítica do modelo social, ao ampliar o olhar para a deficiência, sobretudo, ao deslocá-la do corpo e atrelá-la às questões socioculturais, à diversidade humana e ao acesso aos direitos humanos, torna possível novas reflexões sobre o que é deficiência. A partir desses novos olhares, esta pesquisa busca apresentar uma reflexão teórica e crítica acerca da acessibilidade na UnB, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência.

Ao se alinhar aos conceitos do materialismo histórico, a primeira geração do modelo social desenvolveu a teoria da deficiência como opressão social engendrada no bojo do sistema capitalista. Dessa forma, os teóricos buscaram capturar as consequências estruturais da opressão vivenciada pelas pessoas deficientes mediante valores centrais do capitalismo. A rigor, esta geração destaca o aspecto relacional e singular da deficiência com uma distinção entre lesão (natureza) e deficiência (experiência social) enquanto que a segunda geração, fundamentada na teoria pós-estruturalista, vislumbra a deficiência como constituída na interseccionalidade e entrecruzamentos com as múltiplas relações sociais.

Ambas as gerações compreendem que os distintos contextos socioculturais podem ser mais – ou menos – acolhedores às variações corpóreas e funcionais dos indivíduos mediante representações estereotipadas que se tem da deficiência. Quando o ambiente impõe barreiras, ele é restritivo à participação, residindo nessas relações a experiência singular da deficiência. Nesse sentido, o modelo social tornou possível retratar complexidades envolvidas na experiência de se viver em um corpo deficiente, sobretudo a denúncia da sua opressão, sobretudo, porque possibilitou considerar a presença das múltiplas e articuladas formas do capacitismo a que estão sujeitas as pessoas com deficiência, inclusive diante de processos e práticas ditas inclusivas.

Em razão da permeabilidade do senso comum aos discursos hegemônicos, que sustentam a deficiência por meio dos binarismos: presença/ausência; norma/desvio; capacidade/deficiência, a emergência e consolidação de estudos no campo da educação que questionem os padrões ou parâmetros impostos pela normatividade de sujeitos é tanto um desafio epistemológico quanto ético-político. A análise da acessibilidade, a partir das barreiras socioculturais, constitui-se como objeto empírico desta pesquisa no sentido de buscar respostas para o processo de inclusão/exclusão no chão da universidade.

Cabe destacar que o projeto desta pesquisa começou a engatinhar seguindo o caminho das reflexões de Gamboa (2018), o qual nos convida a pensar sobre os elementos constitutivos

dos mais diversos métodos de uma pesquisa, a qual deve nos permitir “[...] conhecer a problemática da realidade à sua dimensão transformadora [...]” (GAMBOA, 2018, p. 39). Já os primeiros passos dados nos permitiriam trilhar uma metodologia voltada para uma pesquisa social uma vez que essa forma de pesquisar se constitui em um processo dinâmico da busca pela explicação ou compreensão dos fenômenos sociais investigados. Afora, entende-se que uma abordagem reflexiva em pesquisa social implica uma consciência do papel do próprio sujeito pesquisador no processo de sua pesquisa, bem como existe a necessidade de se considerar a influência do contexto social e institucional para o seu desenvolvimento (GAMBOA, 2018).

Em consonância com essa ideia, Minayo (2007a) enfatiza que a “[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e a sua sensibilidade) [...]” (MINAYO, 2007a, p.14). Nesse horizonte, a autora destaca que “[...] a pesquisa social trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo-os como atores sociais em relação, grupos específicos ou perspectivas, produtos e exposição de ações, no caso de documentos [...]” (MINAYO, 2007b, p. 62). Portanto, a opção pela pesquisa social também permite trilhar o caminho do estudo de natureza exploratória, o qual, de acordo com Piana (2009, p. 168), consiste em “[...] uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico. Não busca resolver de imediato o problema, mas caracteriza-lo a partir de uma visão geral, aproximativa do objeto pesquisado [...]”.

Tanto Gamboa (2018) quanto Minayo (2012) recomendam a revisão de literatura como forma de se familiarizar com a produção científica já existente. A autora coloca que para tornar o objeto de pesquisa um construto científico, é necessário investir na revisão de literatura nacional e internacional, no entanto, caso não haja estudos sobre o fenômeno a ser investigado, é importante que se dialogue com a literatura revisada ou com o entorno dela. Por fim, após a análise das fontes, é essencial que se escolha o marco teórico e que se detalhe conceitos e categorias que façam sentido para a pesquisa, pois é nesse momento que se fundamentam as hipóteses ou os pressupostos que já existem (MINAYO, 2012).

Nesse sentido, com o objetivo de identificar e conhecer o que já foi produzido sobre o fenômeno da acessibilidade em contextos universitários, utilizou-se como fontes para o levantamento de dados: o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); o banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este

levantamento ocorreu no período compreendido entre os anos de 2015 e 2020. A partir da revisão bibliográfica, elaborou-se um estado da arte no sentido de identificar teorias e referenciais teóricos utilizados para embasar as investigações e as suas contribuições ao tema, além dos tipos de pesquisa, metodologias e, sobretudo, as discussões e tendências mais recentes que buscam superar ou transformar a realidade estudada.

Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), os

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Isso posto, entende-se que o estado da arte se assemelha a um “mapa” ou um “itinerário” que guia o pesquisador no seu caminhar de modo que ele se aproxime com mais clareza do objeto empírico de sua pesquisa. Tendo isso em mente, para a realização deste estado da arte, foram necessários os seguintes procedimentos:

- definição dos descritores³⁰ para direcionar as buscas a serem realizadas;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* de estudo;
- coleta e leitura do material de pesquisa;
- elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, o objeto e os objetivos, as problemáticas, metodologias e conclusões;
- análise do conteúdo dos materiais selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada;
- organização do relatório do estudo com a identificação das tendências dos temas abordados e as relações indicadas nos trabalhos; organização e síntese dos dados em quadros³¹;
- leitura analítica das informações contidas nesses quadros; e
- elaboração das conclusões preliminares.

Importa sublinhar que a localização dos trabalhos nos catálogos, acervos e bancos de pesquisas, teses e dissertações tiveram as suas peculiaridades, a começar pela investigação realizada junto à SciELO, a qual se deu a partir das palavras-chave: “**acessibilidade**”,

³⁰ Os descritores são palavras-chave que servem para indicar a essência da pesquisa ao final dos resumos.

³¹ Os quadros elaborados estão descritos no projeto de qualificação desta pesquisa aprovado pela banca examinadora em 22 de abril de 2022.

“**educação superior**” e “**deficiência**”. Essa plataforma foi a que reportou o menor número de artigos publicados. Outra consideração a ser feita é que o termo indutor que possibilitou localizar um maior número de trabalhos foi a categoria “**educação inclusiva**”, com a indicação de 264 (duzentos e sessenta e quatro) publicações, contudo, ao se inserir os termos “**educação superior**” e “**acessibilidade**” o resultado diminuiu consideravelmente para 52 (cinquenta e dois trabalhos). Desse total, 18 (dezoito) guardavam relação direta com o objeto desta análise e 3 (três) foram selecionados para um debate mais recente sobre a problemática suscitada: Almeida e Ferreira (2018); Garcia, Bacarin e Leonardo (2018); e Pereira *et al.* (2020).

Neste momento, é interessante abrir um parêntese para explicar como foi realizado o recorte teórico do levantamento bibliográfico supracitado, sobretudo, pela relevância de se adotar a perspectiva sócio-histórica como estrutura conceptual, teórica e crítica para compreender o processo de inclusão/exclusão atravessado pela acessibilidade. Acreditamos que esta pesquisa rompe paradigmas ao adotar o modelo social como marco teórico, pois é por intermédio das premissas desse modelo que se questiona o privilégio epistêmico das ciências biomédicas sobre a deficiência, o qual se centra na linguagem do déficit ou na educação especial, por exemplo, como a perspectiva hegemônica das pesquisas em educação. Em face disso, fez-se necessário analisar minuciosamente os resumos dos trabalhos a partir dos seguintes substratos teóricos:

- Na categoria “acessibilidade”, buscou-se os substratos “**acessibilidade arquitetônica**”;
- Na categoria “educação superior”, delimitamos os contextos de pesquisa às **instituições federais de ensino superior**;
- Na categoria “deficiência”, priorizou-se os estudos que apresentam a deficiência por meio da perspectiva sociopolítica.

Esse recorte, por mais complexo que tenha sido, foi o que nos proporcionou inferir que, dentre as iniciativas para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, a acessibilidade, em todas as suas dimensões, é o objeto mais revisado das pesquisas. Cabe aqui pontuar que ao trazermos como objeto empírico a acessibilidade arquitetônica, buscamos percorrer um caminho inverso: retratar as barreiras físicas para lançar um olhar para as barreiras socioculturais como aspectos produtores da deficiência de modo a aproximá-la, enquanto uma forma particular de opressão, à pluralidade de diferenças e identidades que estão abjetas no cotidiano universitário. Desse modo, é preciso salientar que alguns estudos trazem o conceito de acessibilidade como sinônimo de acesso a ambientes físicos e naturais, o que acaba por limitar a acessibilidade, que é um conceito multidimensional e se refere a diversos aspectos que

se relacionam aos direitos humanos mais básicos das pessoas com deficiência, a um punhado de normas técnicas. Um outro problema gira em torno da confusão que há entre educação especial e educação inclusiva. Entende-se que a educação especial é uma ferramenta analítica para se falar sobre educação inclusiva, entretanto essa, ao abranger outros grupos historicamente discriminados e excluído, não se reduz à perspectiva da inclusão acadêmica/escolar das pessoas com deficiência.

A investigação realizada junto ao banco de dados do portal de periódicos da CAPES, foi organizada em duas etapas: a primeira, entre março e abril de 2020, quando se levantou a produção das pesquisas de 2015 a 2018; e a segunda, em novembro de 2020, quando foram selecionados os trabalhos publicados nos anos seguintes. Nesse portal, diferentemente do banco de dados da SciELO, utiliza-se apenas um termo indutor. Na primeira etapa, optamos pelo termo “**estudante com deficiência**” e a busca reportou como resultado inicial 460 (quatrocentos e sessenta) trabalhos. Diante deste quantitativo, optamos pelo descritor “**acessibilidade**” e essa busca apontou 61 (sessenta e um) trabalhos publicados entre 2015 e 2018. Ademais, esse levantamento apresentou um expressivo retorno quanto a trabalhos referentes às outras etapas de ensino, além daqueles que abordam temas como: necessidades educacionais especiais e uso de tecnologia assistiva em salas de aula, além de estudos que não guardavam nenhuma relação com o objeto desta pesquisa, tal qual a reabilitação de pessoas com impedimentos físicos – o que evidenciou que, para esta pesquisa, utilizar apenas um termo indutor seria insuficiente. Com isso, a alternativa que trouxe maior segurança em relação à pertinência dos estudos foi buscá-los a partir do campo “busca avançada”. Na parte que indicava “título”, utilizou-se o termo indutor “**acessibilidade**” e, na parte de “assunto”, o termo “**educação superior**”. Para terminar, realizou-se uma análise minuciosa dos títulos e dos resumos, nos quais pôde observar-se os substratos teóricos supramencionados. Nessa busca, localizaram-se 11 (onze) trabalhos; no entanto, dois foram selecionados para compor o estado da arte, a saber: Almeida Júnior e Fernandes (2017); e Silva (2018).

No que se refere ao catálogo e acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a busca deu-se a partir das palavras-chave: “**acessibilidade**”, “**educação superior**” e “**deficiência**”. Desse modo, foram localizados 52 (cinquenta e dois) trabalhos. Para a seleção do material, considerou-se como eixo delimitador estudos que contemplassem, na formulação dos seus apoios teóricos, a investigação emancipatória como perspectiva crítica. Com isso, delimitou-se as áreas investigadas no conjunto das disciplinas das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Focou-se nos seguintes campos: palavras-chave, títulos, resumos e substratos teóricos. A partir da análise de conteúdo, 9 (nove) trabalhos foram selecionados:

Alcantara (2018); Braga (2016); Passos (2016); Reis (2017); Riella (2020); Santana (2016); Silva (2016); Silva (2017); e Souza (2018).

2.2.1 O lugar da investigação emancipatória nos estudos sobre a acessibilidade no chão da universidade e a emancipação dos sujeitos

A investigação emancipatória é uma estratégia de pesquisa na área dos Estudos da Deficiência que emergiu no Reino Unido na década de 1960 e que se apoia na sistemática desmistificação de estruturas e processos capacitistas. Por meio dessa estratégia, busca-se potencializar a emancipação social das pessoas com deficiência uma vez que se opta por metodologias as quais se centram na transformação das condições materiais e sociais de produção da investigação científica. Em geral, os estudos que priorizam a investigação emancipatória têm como objetivo tornar os deficientes protagonistas ou partícipes da pesquisa e não objetos de intervenção ou investigação (BARTON, 1998; MARTINS *et al.*, 2012). Em resumo, para que isto ocorra, os conhecimentos científicos devem ser colocados a serviço dos sujeitos com deficiência uma vez que, por muito tempo, foram eles que caminharam em silêncio; abjetos em seus corpos.

Importa destacar que essa é a parte crucial das pesquisas que assumem uma postura crítica e emancipatória que as coloque ao lado dos que enfrentam determinadas formas de opressão: romper o que foi posto em silêncio e abjeção durante toda uma história. Dessa forma, como sustentam Martins *et al.* (2012), uma investigação que priorize a perspectiva emancipatória dos partícipes deve considerar quatro princípios: (1) a adoção do modelo social como ferramenta teórica e perspectiva crítica mediante a qual se apreende a realidade das pessoas com deficiência; (2) o desenvolvimento de uma ciência politicamente empenhada e comprometida com as lutas deste coletivo; (3) a responsabilização do investigador com relação aos sujeitos da investigação, sejam esses as pessoas com deficiência, sejam as organizações que as representam; e, (4) a utilização de metodologias de investigação suficientemente adaptáveis de modo a captar a complexidade da realidade e a valorizar a voz dos deficientes. Barton (1998) lança luz ao desenvolvimento de formas instrumentais de metodologia e de práticas de pesquisa emancipatórias quando destaca que além de considerar as vivências dos sujeitos, as investigações emancipatórias se tornam movimentos sociais para a mudança de perspectiva sobre “o que é deficiência”.

Ao apresentar a pesquisa como trajeto científico e educativo, a investigação emancipatória dos Estudos da Deficiência assemelha-se à base teórica da investigação temática

proposta por Freire (2019) – assim nomeada, pois o universo temático ou conjunto de temas geradores devem ser captados por meio de um processo de pesquisa coletivo e problematizador. Para o referido autor, nem um nem outro deve ser definido a partir de critérios pessoais de quem investiga, afinal, essa estratégia envolve a investigação do próprio pensar dos sujeitos. Nas suas palavras,

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se à um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige dos seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade* (FREIRE, 2019, p. 139).

De forma sumária, a investigação temática constitui-se em um esforço comum de consciência da realidade e da autoconsciência que a inscreve como ponto de partida do processo educativo de caráter libertador. Por seu envolvimento na realidade histórico-cultural, os temas geradores estão contidos na visão de mundo dos sujeitos e são expressões do seu pensar e agir diante das situações existenciais concretas, essas explicitadas pela linguagem, em diálogo coletivo, em que não se pode pensar pelos *outros* nem para os *outros* e nem sem os *outros*. Ademais, o processo de construção do conhecimento parte sempre de temas relacionados ao contexto dos sujeitos e da compreensão inicial que esses têm do problema. Gamboa (2018, p.108) nos alerta que, na abordagem crítico-dialética, “[...] não se investigam temas, investigam-se problemas [...]”, destacando a necessidade de problematizações bem definidas, sobretudo porque o ser humano é concebido com ser social e, portanto, “[...] capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de liberar-se por meio da prática revolucionária” (GAMBOA, 2018, p.146).

Freire (1978), sobretudo, assume a relevância da relação entre o local e o global para a conscientização dos sujeitos no sentido de agir sobre a sua realidade e recompô-la. Para uma pesquisa que busca a emancipação dos sujeitos, “[...] a temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal [...]” (FREIRE, 1978, p. 136). Assim, “[...] ao estudar-se a geografia do arroz, estudar-se a geografia do país, ao estudar-se a história do arroz, discutir-se a história do país, a história das primeiras resistências ao invasor; a história da luta pela libertação; a história que se faz hoje [...]” (p. 136). Portanto, ao dialogar sobre a sua própria realidade e revisar seu contexto existencial, os sujeitos a transformam. Em consonância com esse pensamento, GAMBOA (2018, p. 28) destaca que

“[...] o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade”.

A partir da perspectiva freiriana, o caminho para uma investigação temática é a consciência da realidade a qual prepara os sujeitos para a luta contra os obstáculos à sua emancipação, onde as suas vozes se tornam visíveis não porque os pesquisamos como “sujeitos temáticos”, mas porque os sujeitos se constituem em si, sujeitos concretos no processo de construção da pesquisa. Com isso em mente, esta pesquisa aponta três considerações da investigação temática de Freire que serviram de vértice para a elaboração deste estado da arte, a saber: (1) a leitura da realidade concreta que está para além dos dados materiais e dos fatos, visto que é nela que se destacam os saberes envolvidos na reflexão sobre o pensar; (2) a análise ou a consciência crítica da realidade; e (3) a elaboração de propostas de ação nessa realidade (FREIRE, 1981, 1985, 2019)³². Nessa aproximação de teorias, entende-se que tanto o conhecimento científico quanto o saber oriundo das experiências dos sujeitos tornam-se saberes essenciais para uma ação libertária. É o pesquisar “para quê?”, “em função de que”, “como?”, “para quem?” e “com quem?” tal qual se propõe a investigação emancipatória do modelo social.

Isto posto, destaca-se que o recorte teórico do estado da arte pôde desvelar três questões desafiadoras aos diálogos e discussões no âmbito das pesquisas em educação acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Primeiro, as pesquisas que abordam a problemática da acessibilidade nesse nível de ensino são bem menos frequentes que os trabalhos que apresentam como cenário de investigação os ensinamentos básico e fundamental. Segundo, embora sejam menos frequentes, as pesquisas que discorrem sobre o cotidiano universitário aproximam-se de contribuições significativas para a reflexão crítica acerca da urgência de se romper o colonialismo epistemológico nas Ciências Humanas e Sociais. Terceiro, a existência de lacunas nas pesquisas, em particular, no que se concerne à perspectiva social da deficiência, pois grande parte dos trabalhos permanecem presos à abordagem biomédica e sua autoridade sobre a questão.

Para a organização do relatório do estudo e a sistematização das sínteses, foi realizada a leitura dos títulos, resumos, introduções e considerações finais dos 13 (treze) trabalhos selecionados. Essa estratégia possibilitou, para além da agilidade na leitura do material, o aprofundamento do tema a partir de novas perspectivas e possibilidades. Para o construto teórico, os trabalhos foram divididos em duas categorias definidas como: (a) **Políticas de Acessibilidade** – pesquisas que privilegiaram os dispositivos legais que regem as ações

³² Esses elementos de análise da investigação temática também serviram de base teórica para a elaboração do Produto Técnico desta dissertação.

afirmativas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior; e (b) **Experiências de Acessibilidade** – pesquisas que abordam a presença ou o provimento de condições de acessibilidade a partir da experiência dos estudantes.

2.2.2 Tecendo um estado da arte a partir das experiências de estudantes com deficiência e o seu lugar na universidade

Ao propor a realização desta análise, partimos do pressuposto que os processos de conscientização dos sujeitos são relevantes na construção de políticas públicas de acesso a direitos e, por isso, apresentamos a investigação emancipatória como uma ponte que liga os interesses epistemológicos aos interesses dos sujeitos das pesquisas. Nesse contexto, os debates sobre o que se entende por “experiência” assumem grande importância – e ao lado deles, os debates sobre “espaço” e “lugar”, visto que o significado de espaço, frequentemente, se funde ao de lugar. Aliás, a escolha da palavra “experiência” para dar nome a uma categoria analítica sobre “acessibilidade no ensino superior”, foi pensada a partir da fundamentação fenomenológica de Tuan (1983; 2018) o qual enfatiza que a “experiência” é um conceito que além de representar a maneira indireta de simbolização, uma vez que está voltada para o mundo exterior, legitima e constitui a multiplicidade de lugares não geográficos – não fixo – que existem de acordo com a vivência individual.

Considerando que um mesmo lugar ou local pode transmitir diferentes experiências, o conceito de “lugar” é nesta pesquisa ressignificado ante a importância da reflexão sobre o fenômeno social da acessibilidade e as barreiras socioculturais impeditivas ao acesso a direitos no espaço universitário, bem como para a ação prática de mobilização e transformação social. Diante disso, apresenta-se o conceito de “lugar” como algo mais abstrato do que o conceito de “local”, este representado como um elemento ou uma dimensão espacial que inclui as características peculiares de um dado sítio geográfico (MORAES, 1986). A concepção de “local” torna-se, nesse sentido, diferente da de “lugar” quando este é concebido como resultado da interação recíproca entre homem e contexto a partir do qual ele percebe o mundo, bem como da percepção de mundo que retoma ao conceito de “lugar” para a realização prática e cotidiana das transformações sociais (SANTOS, 1997). O “lugar”, descreve Massey (2008), é, assim, um encontro de trajetórias em processo, naturais e humanas, que não é definitivo, mas conjuntural.

Tais considerações indicam a importância de discutir o “lugar” como um espaço de vivência a partir da acessibilidade. No caso específico desta pesquisa, para compreensão do “lugar” como um “espaço social” ocupado pelos estudantes com deficiência na sociabilidade

das universidades, tomou-se emprestado da Geografia a conceituação deste termo, considerado categoria de análise do pensamento geográfico (LEITE, 2012). O “lugar”, como próximo e íntimo, mais do que um local estático, é um local no qual se atribui valor e onde são satisfeitas as necessidades humanas. Para Tuan (1983; 2018), o lugar deixa de ter uma conotação espacial e agrega a experiência vivenciada pelos sujeitos como forma de configuração da realidade. Assim, a percepção de “espaço” e “lugar” é determinada por uma série de experiências do indivíduo com o ambiente em que uma lareira em uma casa, por exemplo, configura-se como um lugar tal qual o bairro ou a cidade onde essa casa está geograficamente localizada.

Desse modo, pode-se dizer que o “lugar” é construído com forte carga simbólica visto que a compreensão que se tem desse não é inerte, mas um processo que é conceituado a partir das relações sociais. Relph (1980) aponta tal cenário quando afirma que o lugar pode ser a fusão da ordem humana e natural; o significado central dado pelas experiências humanas com o mundo. Para o autor, todo local, construído ou não, ordenado e dominado por uma estrutura lógica constitui-se em um espaço, mas quando há atração, identificação ou personificação, ele se torna um lugar. Entende-se, portanto, que o lugar é resultado da interação recíproca entre homem e contexto, onde ter “o seu lugar no mundo” é uma necessidade inerente ao ser humano, independentemente se o lugar esteja ligado a um local físico, geográfico, habitável ou se ele esteja conectado a um sentimento relacionado à dimensão social – o “espaço social”.

Em uma visão crítica acerca da globalização neoliberal, que envolve particularmente o desenvolvimento regional desigual, Massey (2000) também ressignificou o sentido de lugar, compreendendo a especificidade dele como senda construída a partir de uma constelação de relações sociais, as quais se encontram e se entrelaçam num *locus* particular. A autora pontua que, em vez de se pensar os lugares como áreas com fronteiras ao seu redor, visto que um lugar não é algo fechado, pode-se

[...] imaginá-los como momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais, mas onde uma grande proporção dessas relações, experiências e entendimentos sociais se constroem numa escala muito maior do que costumávamos definir para esse momento como o lugar em si, seja uma rua, uma região ou um continente. (MASSEY, 2000, p. 184).

Leite (2012) destaca que o lugar é o somatório das dimensões biológicas, culturais, políticas, simbólicas e emocionais, em que

[...] conhecer a realidade por meio do lugar constitui-se um processo de desvelamento. É um processo porque evidencia um *continuum* ao longo do tempo, numa dinâmica de interação paulatina e progressiva do indivíduo com o meio que o cerca, o circunscreve, o limita, o impulsiona. É desvelamento porque o lugar é percebido de distintos modos, ângulos, perspectivas de vida individuais e coletivas em consonância com os interesses e propósitos de diferentes momentos, de determinada conjuntura, de específico contexto. Conhecer o lugar é sempre uma

possibilidade de amadurecimento; de desenvolvimento do sentido de identidade, de pertencimento a algum grupo, a um dado espaço, a um território, a uma cultura, a referências simbólicas; à identificação de simpatias/antipatias, inclusão/exclusão (LEITE, 2012, p. 5).

Como se observa, o conceito de lugar varia conforme o marco teórico estudado³³ – o que torna algumas interpretações sobre a questão um desafio. Diante disso, concentraremos-nos no esclarecimento de que, ao longo deste trabalho, não usamos o conceito de “lugar” como sinônimo de “local”. O lugar, em especial, representa a dimensão do espaço geográfico detentora de significados ímpares e repleto de relações humanas. Essa distinção se faz importante visto que a acessibilidade é comumente confundida com o local, ou seja, a rampa, a calçada, o piso, o acesso que garante o adentra-se a um espaço físico. Essa percepção limita as discussões sobre a problemática que envolve o capacitismo no cotidiano escolar visto que ao nos guiarmos por locais acessíveis aos olhos, pés e mãos de pessoas sem deficiência, aceita-se a suposição de que todas as pessoas acessam livremente todos os espaços e todos os direitos.

A propósito, o conceito de “espaço” também não é percebido apenas como uma escala geográfica longínqua ou intrusiva. Trata-se das representações dos espaços físicos e do espaço como produto de inter-relações: o “espaço social” operado pelos diversos grupos. Para Tuan (1993; 2018), o espaço ganha significado, concretiza-se e adquire a especificidade de lugar sob o impacto funcional das características do ambiente construído, das instituições e da presença humana. O que começa como um espaço indiferenciado, transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado. Já Massey (2000) propõe outra visão sobre o espaço: a que se relaciona com o poder. O espaço, como esfera da possibilidade de existência da multiplicidade, sempre em construção e, portanto, aberto e inacabado, assume um fundamental papel político. Isso ocorre porque alguns fenômenos determinam a compreensão e a experiência do espaço como uma simultaneidade dinâmica, constantemente alterada pela interrelacionalidade e pela permanente espera da construção de novas relações.

É nesse ponto que buscamos apresentar a acessibilidade, em termos arquitetônicos e urbanísticos, não como um conjunto monolítico de normas técnicas, mas como o retrato de um espaço constituído de diversos percursos, socioeconômicos, históricos e culturais, que delinea o processo de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência no chão das universidades. Massey (2000; 2008), ao dialogar com as teorias feministas e *queer* e, de tal maneira, com as teorias pós-coloniais, estabelece importantes relações do pensar o espaço dialogando com

³³ O conceito de lugar é utilizado nas referências estabelecidas com base no materialismo histórico dialético, bem como em diálogo com a teoria pós-estruturalista e estudos culturais e nos estudos decorrentes da fundamentação fenomenológica.

questões de identidade dos mais diversos grupos sociais, bem como de lugares, enfatizando sua construção relacional na configuração de um espaço onde o que está sendo conectado, não são apenas elementos estáticos, mas trajetórias históricas. A referida autora sustenta que é fundamental que se reconheça a coexistência dos *outros*, com trajetórias próprias; trajetórias que se cruzam, conectam-se e se desconectam, formando assim o espaço a partir da dimensão social (MASSEY, 2008).

Para explicar as desigualdades sociais geradas pela economia capitalista, Massey (2000) propôs o conceito de “a geometria do poder”. Mediante esse conceito, compreende-se como diferentes grupos sociais posicionam-se em lugares muito diferentes na corrente dos fluxos e interações associados à globalização neoliberal. A autora questiona, portanto, até que ponto a relativa mobilidade de uns e o seu poder sobre a mobilidade de outros aumenta o aprisionamento/isolamento espacial dos grupos enfraquecidos uma vez que por mais que alguns grupos sociais façam parte do movimento de compreensão dos tempos/espacos nem todos são responsáveis por seu processo. Nesse caso, os *outros* não são vistos como autores de histórias próprias e esse contato não é visto como um encontro entre diferentes trajetórias. Diante disso,

Se a compressão de tempo-espaço pode ser imaginada daquela forma mais organizada, avaliadora e diferenciada socialmente, então, talvez exista a possibilidade uma política da mobilidade e do acesso, pois parece que tanto a mobilidade quanto o controle sobre ela refletem e reforçam o poder. Não se trata simplesmente de uma questão de distribuição desigual, de que algumas pessoas se movimentam mais do que outras e que alguns tenham mais controle do que os outros. Trata-se do fato de que a mobilidade e o controle de alguns grupos podem ativamente enfraquecer outras pessoas. A mobilidade diferencial pode enfraquecer a influência dos enfraquecidos. (MASSEY, 2000, p. 180).

Em síntese, a geometria do poder trata do exercício do poder entre pessoas, em que o aprisionamento/isolamento espacial pode transformar radicalmente a sociabilidade, empobrecendo as relações sociais. Isso pode ser observado nas diferenças no grau de movimento, de comunicação, de controle e de iniciação nos modos como as minorias são colocadas dentro da compreensão espaço-tempo, o que levanta questões políticas relevantes acerca da diferenciação social em determinados espaços sociais. Esse fato pode ser percebido, por exemplo, no princípio estético e no *design* higienista presente nos espaços urbanos modernos em que se empregam técnicas de construção hostil ou que utilizem de equipamentos físicos para afastar e restringir o uso dos espaços públicos, principalmente, por pessoas em situação de rua.

Sobre esta questão, cabe um parêntese para abordar brevemente a invisibilidade e abjeção de um grupo de pessoas que, hoje, ocupam o único lugar que lhes restou: as ruas. A

discriminação presente na arquitetura moderna torna evidente o avanço da aporofobia³⁴. Logo, a arquitetura, que deveria acolher e incluir, acaba por contribuir para a projeção de ambientes que restringem o acesso a um tipo de público – os *outros* – dentre os quais, observam-se as pessoas com deficiência. Diante disso, o conceito de “a geometria do poder” pode ser uma categoria analítica importante para o estudo da acessibilidade sob o prisma do modelo social, uma vez que essa perspectiva está envolvida na (re)produção da mobilidade, bem como das restrições que limitam ou causam o aprisionamento/isolamento espacial, conforme os marcadores e as desigualdades sociais, o que acarreta consequências na implementação de políticas de acessibilidade bem como de mobilidade urbana.

Desse modo, dentre as categorias geográficas centrais ao estudo da acessibilidade, o “lugar” e o “espaço” ganham destaque nesta pesquisa à medida que ambos os conceitos transcendem ao aspecto puramente locacional de um dado sítio ou de uma escala geográfica, assumindo significados associados à história de vida dos sujeitos, num particular momento da história; num determinado padrão cultural; na transformação da realidade social. Lugar e espaço configuram-se, portanto, enquanto categorias que envolvem a experiência das pessoas com deficiência para a realização prática e cotidiana das transformações sociais no chão da escola, para as quais a acessibilidade é, sobretudo, um atributo da geometria do poder. Diante disso, a compreensão do espaço social torna-se indispensável não apenas ao conhecimento do tempo-espaço do cotidiano escolar dos estudantes, mas, em especial, para compreender as suas reivindicações diante de um espaço tão desigual como se fez a universidade.

Frequentemente, em contextos educacionais, a acessibilidade é uma propriedade relacionada com o livre e fácil acesso aos espaços físicos e às facilidades que possibilitam segurança e, principalmente, autonomia nos deslocamentos entre um local e outro. Esse conceito pode ser complementado pela noção de acessibilidade “universal”, em ressalva à associação restrita que geralmente se faz desta acepção aos elementos da infraestrutura para a locomoção das pessoas com impedimentos físicos. Dado o entendimento de “acessibilidade como um lugar de experiência” para a realização prática e cotidiana das transformações sociais, um local com adaptações razoáveis para atender a demanda de uma pessoa que usa cadeiras de rodas pode não ser um espaço inclusivo para uma pessoa cega. Entende-se que um lugar, para ser acessível, deve ser um lugar de vivência, de afeto, de construção de identidade, de

³⁴ O termo “aporofobia” foi adotado por Adela Cortina, em seu livro “Aporofobia, el rechazo ao pobre: um desafio para la democracia”. O termo designa o medo, a aversão ou o rechaço às pessoas que se encontram em situação de pobreza material ou de desemprego. São essas, portanto, vítimas de práticas preconceituosas e discriminatórias; expressões de violência e motivadas unicamente pela condição econômica (RESENDE; MACHADO, 2021).

aconchego e de pertencimento a todas as pessoas com deficiência, quaisquer que sejam as suas diversidades ou impedimentos.

Como colocado anteriormente, a análise de conteúdo apresentou duas possibilidades para se pensar as ações institucionais voltadas à acessibilidade no ensino superior: o campo teórico das políticas e as experiências dos estudantes. Assim, para o construto teórico deste estado da arte, os trabalhos selecionados foram divididos em duas categorias: as **Políticas de Acessibilidade**, em que os estudos se centram nos dispositivos legais que regem as normativas sobre a acessibilidade (ALMEIDA JÚNIOR; FERNANDES, 2017; BRAGA, 2016; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018; PEREIRA *et al.*, 2020, SANTANA, 2016; SILVA, 2017); e as **Experiências de Acessibilidade**, em se problematizam a presença ou o provimento de condições de acessibilidade no chão da universidade a partir da experiência dos estudantes (ALCANTARA, 2018; ALMEIDA; FERREIRA, 2018; PASSOS, 2016; REIS, 2017; RIELLA, 2020; SILVA, 2016; SILVA, 2018; SOUZA, 2018).

Os resultados demonstram que a acessibilidade, em todas as suas dimensões, é o objeto de investigação mais revisado pelas pesquisas que têm como tema a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Isso evidencia o *boom* do marco político-legal das últimas décadas que trata dos direitos das pessoas com deficiência³⁵ e como este influenciou as discussões sobre o assunto. Dentre os temas de estudo acerca da acessibilidade, as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais são os mais revisados (ALCANTARA, 2018; PASSOS, 2016; REIS, 2017; RIELLA, 2020, SILVA, 2016; SILVA, 2017; SILVA, 2018; SOUZA, 2018). Apesar disso, observou-se como o assunto permanece preso no campo teórico dos regulamentos e resoluções das políticas internas de cada universidade (ALMEIDA JÚNIOR; FENANDES, 2017; BRAGA, 2016; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018; PEREIRA *et al.*, 2020, SANTANA, 2016; SILVA, 2017).

Outro aspecto que o estado da arte desvelou foi que, na maioria dos estudos, os partícipes se auto declararam com deficiência física ou sensorial, o que pode ter contribuído para inferir no arsenal de problematizações e desafios relacionados à mobilidade desse coletivo em locais pouco ou nada acessíveis. Além disso, foi possível identificar que um dos problemas posto pelos trabalhos que fazem uma revisão crítica acerca das dificuldades e desafios à acessibilidade no ensino superior gira em torno dos serviços, núcleos ou programas que se limitam ao atendimento de demandas específicas frequentemente ligadas a ações pontuais e

³⁵ Brasil (2000; 2001a; 2001b; 2004; 2008; 2009; 2012; 2015).

meramente adaptativas, o que contribui para que os estudantes, sujeitos das pesquisas, percebam a acessibilidade como uma forma de assistência individual e não como um direito.

Nesse contexto, o estudo de Passos (2016) se sobressai ao apresentar a problemática da acessibilidade observada como consequência de uma estrutura dada pela inequidade e pela exclusão social. A autora infere que além da necessidade de superação diante da reabilitação e adaptação à deficiência, há também

“[...] a luta contra o preconceito, a discriminação e as determinações de classe com as quais parte deles se defrontou e ainda defronta, provocadas pela grave desigualdade social existente no Brasil, que interfere na educação às vezes até mais do que qualquer limitação que advenha da deficiência apresentada. Essa interferência pode ser observada na falta de condições apropriadas, sejam elas materiais ou imateriais, nas instituições de ensino e na vida de grande parte da população com deficiência, as quais limitam o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses estudantes (PASSOS, 2016, p. 101-102).

Desse modo, Passos (2016) reforça a relevância das políticas institucionais pautadas no modelo social da deficiência como possibilidade para a emancipação dos estudantes. Aliás, mediante um rico mosaico de informações acerca das diversidades e subjetividades que há nas tantas deficiências, a autora reporta que nem todos os partícipes nasceram com deficiência, mas que alguns impedimentos foram produzidos por situações que ocorreram ao longo das suas vidas, o que reforça o argumento crucial do modelo social, sobretudo, da perspectiva dos estudos feministas: a experiência de se habitar um corpo lesionado como constituída na interseccionalidade com os múltiplos marcadores sociais.

Silva (2018) corrobora com a análise de Passos (2016), destacando que são os próprios estudantes os responsáveis pelos meios e estratégias para se locomoverem em locais sem adequação ou adaptação. Por meio de uma investigação emancipatória sobre as condições de acessibilidade, a autora aponta que a acessibilidade não é aplicada como um direito declarado em lei, mas é concebida de forma individual, a depender da necessidade do estudante, o que evidencia a predominância de adaptações razoáveis para cumprir o que determinam as legislações, mesmo quando a situação requer a acessibilidade “universal”. Outro dado apontado por Silva (2018) é a visão biomédica como a perspectiva hegemônica nas ações e serviços ofertados pela universidade para acolher as demandas estudantis.

Souza e Nascimento (2020), ao trazerem as narrativas dos estudantes sobre as dificuldades de mobilidade que encontram dentro e fora da universidade, inferem que, embora haja locais com acessibilidade, como rampas em alguns pontos da instituição, essa é, por vezes, improvisada. Para os estudantes entrevistados, as condições de acessibilidade arquitetônica na universidade eram inexistentes ou precárias não apenas pela ausência de elevadores, banheiros

ou salas adaptadas ou adequadas no andar térreo da instituição, mas, particularmente, em razão das barreiras atitudinais, invisíveis aos olhos, mas perceptíveis nas situações desconfortáveis e constrangedoras em que se encontravam alguns desses estudantes os quais relatam que para terem acesso às salas de aula localizadas em andares superiores cujo acesso se dava apenas por escadas, eram carregados no colo por colegas ou funcionários.

Em consonância, a pesquisa de Reis (2017) infere que os direitos dos estudantes não são respeitados, prevalecendo o capacitismo nas ações e programas institucionais. Já Riella (2020) aponta que as condições de acessibilidade são incipientes e que cotidianamente são os próprios estudantes que encontram alternativas e estratégias para se locomoverem no espaço universitário. De forma complementar, cita-se os trabalhos de Alcantara (2018); Almeida e Ferreira (2018); e Silva (2016), os quais destacam que as universidades não atendem às diversas demandas relacionadas à mobilidade acessível, o que contribui para restrições que limitam ou causam o aprisionamento/isolamento espacial e a discriminação. Observa-se, portanto, que todos os estudos abordam, direta ou indiretamente, como o capacitismo está sutilmente mascarado no chão das universidades.

Para finalizar esta discussão sobre a acessibilidade/inacessibilidade no cotidiano das universidades, a pesquisa de Souza (2018), que teve como tema a inclusão universitária a partir das narrativas dos estudantes cadastrados no PPNE/UnB, lança luzes sobre esta questão. Durante a análise de conteúdo do referido estudo, pode se perceber que o apoio aos estudantes era baseado no modelo médico, a citar: o documento médico utilizado para cadastro; os recursos didáticos ofertados pelo Programa; a solicitação exclusiva de apoio docente e não institucional; o foco no resultado; a assistência individual; e a vida social restrita na história escolar e na universidade. Inclusive, no relato de uma das estudantes, observa-se como as capacidades normativas tornaram-se práticas até mesmo no PPNE. A discente, para ter garantido o seu direito de ir e vir, bem como o direito à educação, teve que acionar a Defensoria Pública do DF para lhe assegurar as adaptações em sala de aula e no espaço físico de um dos *campi* da UnB.

A ausência de acessibilidade e o capacitismo fez com que a experiência universitária se tornasse para aquela estudante uma forma de sobrevivência (SOUZA, 2018). Situações como a relatada reforçam a ideia de infortúnio pessoal, isto é, da individualização e da culpabilização dos sujeitos pela sua própria condição de deficiência e vulnerabilidade, demonstrando a urgência de revisão do modelo médico e a perspectiva biomédica como abordagens hegemônicas no cotidiano escolar. Fato este que chega a compor um dos desafios postos por esta pesquisa: a análise da deficiência enquanto expressão da questão social na sociabilidade das universidades visto que a deficiência pode ser exponencialmente aumentada, como

consequência das barreiras socioculturais; e em certa medida diminuída, em um ambiente que garante a equidade ao acesso a bens, serviços e direitos.

Por fim, mas não menos importante, outra questão apresentada por Souza (2018), e que se faz pertinente a esta análise, é a obrigatoriedade de um parecer médico para se cadastrar em um programa de inclusão. A autora infere que é possível que nem todos os estudantes se cadastrem no PPNE em virtude da necessidade de se apresentar um laudo. Cabe destacar que o cadastro é facultativo; a comprovação que é compulsória. Desse modo, apesar do referido estudo não ter se aprofundado no assunto, cabem alguns questionamentos acerca do porquê de alguns estudantes não se cadastrarem neste Programa, a começar pela questão: “não ter um laudo/parecer está relacionado com a perícia médica?” Diante deste problema, outras reflexões surgem, como por exemplo, o estudante não se cadastra no PPNE por que não possui laudo/parecer médico. Nesse caso, a ausência de comprovação acontece em razão de quais fatores? A perícia médica não atestou a deficiência? O estudante ou seu grupo familiar não possui recursos financeiros para custear um acompanhamento com profissionais especialistas? O estudante reside em zona rural ou em locais com difícil acesso a serviços básicos de saúde? Ou o estudante tem receio de sofrer assédio ou discriminação? Ele não se identifica com o programa? As ações propostas não o auxiliarão durante a trajetória acadêmica ou não demanda de apoio ou de adaptações?

Esses questionamentos, dentre outros, fazem se necessários às ações desenvolvidas pela UNB visto que ainda hoje a DACES – Diretoria que agregou o PPNE à sua estrutura organizacional – exige o documento comprobatório da lesão/impedimento. De acordo com o website, a solicitação de cadastro nesta Diretoria é realizada pelo Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas (SIGAA). Mediante o envio do pedido, a equipe técnica estabelece contato com os estudantes e solicita a documentação comprobatória da condição de deficiência, para posteriormente agendar uma entrevista de acolhimento (GOMES, 2022). Não tão diferente do antigo Programa, o PPNE, a DACES mantém compulsória a apresentação de laudo/parecer médico para que os estudantes possam acessar os direitos previstos na Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019 a qual institui a Política de Acessibilidade desta Universidade (UNB, 2019).

Isso posto, de maneira geral, os paralelos e conflitos da acessibilidade no chão da universidade são o que torna o seu estudo, à luz das premissas do modelo social, um forte argumento para que se amplie os debates acerca das noções de capacitismo, bem como os de capacidade compulsória e corponormatividade, as quais implicam no aprisionamento/isolamento espaço-social das pessoas com deficiência nos contextos

educacionais. Aliás, o questionamento da normatividade se faz importante pela abjeção que ela produz na sociedade que, atravessada pela obsessão por um corpo perfeito, busca ocultar a deficiência. Essa percepção é a chave para a discussão do corpo discapacitado pensado como o “lugar” da experiência da invisibilidade, não apenas no que se refere à lesão, mas também no que se refere à experiência de se viver em um corpo deficientizado diante das relações de poder que envolvem funcionalidade, por exemplo, ou diante da experiência da dor e do cuidado ou mesmo da experiência de “não” pertencimento, o “não” direito de estar no mundo.

A configuração das sociedades contemporâneas, como observado, negligencia uma série de necessidades específicas de pessoas que vivenciam a deficiência (GARDOU, 2006; SPOSATI, 2013; TENBROEK, 1966). Wendell (1996) sustenta que o consenso de que todas as pessoas são saudáveis, fisicamente fortes, jovens e sem deficiência contribuiu para que os espaços urbanos fossem construídos e organizados para atender as diligências e exigências de um grupo majoritário. A autora, então, pondera que a “construção social da deficiência” desconsidera a organização da sociedade moderna a qual foi estruturada como se todos os corpos fossem “idealmente moldados”; como se todos pudessem andar, ouvir e enxergar; como se todos pudessem trabalhar e brincar em um ritmo que não é compatível com qualquer tipo de doença ou de dor (WENDELL, 1996). A isso, a autora acrescenta que não apenas a arquitetura, mas toda a organização social da vida, pressupõe, de um lado, que as pessoas deficientes são fortes, saudáveis e capazes de fazer o que uma pessoa sem deficiência pode fazer e, de outro, que essas são completamente incapazes de participar da vida cotidiana (WENDELL, 2006).

Tais ponderações reforçam a afirmação de que não é o corpo que discapacita a pessoa deficiente, mas a sociedade que não acolhe os diversos contornos dos corpos ou as tantas identidades, sobretudo porque a corponormatividade, baseada em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória das capacidades normativas, torna-se estrutural e estruturante ao condicionar, atravessar e constituir sujeitos em função da adequação dos seus corpos a um padrão normativo (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Por sua vez, a capacidade compulsória pode exercer uma notável influência sobre os níveis de atividade cotidianas e participação das pessoas nos espaços de sociabilidade, bem como na (re)produção dos percursos impostos à sua mobilidade, criando situações que limitam ou causam o aprisionamento/isolamento espacial e, de tal modo, limita a inclusão.

Garcia (2013), em um estudo sobre “corpos com impedimentos” fora da escola, conclui que a inacessibilidade urbana e ao ambiente interno das instituições, bem como a precária infraestrutura escolar e a ausência de mobiliários adequados, são algumas das desvantagens sociais que os estudantes enfrentam na realidade cotidiana das escolas. Não tão diferente, o

estado da arte demonstrou que grande parte das universidades desconsidera as diversidades e subjetividades dos corpos com impedimentos e a convergência de outros marcadores que interferem na educação – em algumas situações até mais do que qualquer limitação que advenha da deficiência apresentada. Essa interferência pode ser identificada em situações relacionadas à classe social; ao gênero; à raça e etnia; dentre outras vulnerabilidades sobrepostas.

Desse modo, os espaços universitários, ao serem fisicamente construídos e organizados a partir da suposição de que todas as pessoas são “capazes”, pressupõe-se que os estudantes com deficiência que ali se encontram são totalmente autônomos e independentes ou caso não o sejam que há apoio suficiente para a sua inclusão, a começar pelo apoio familiar. Tal situação também se reflete no fato de que alguns discentes possuem um mesmo tipo de deficiência, mas apresentam discapacidades diferentes. Para Torres; Mazzoni; e Mello (2007, p. 371), “[...] um dos aspectos constituintes da diversidade humana diz respeito às discapacidades que as pessoas podem apresentar, embora algumas destas muitas vezes nem sejam percebidas [...]”. Portanto, com base no exposto, ao se pensar a acessibilidade para além da eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, mas, especialmente, na eliminação das barreiras atitudinais, deve-se questionar a lógica fatalista e da tragédia pessoal presentes na própria estrutura universitária a qual restringe os processos de inclusão à meritocracia e à individualização feitos regra do jogo – e é nesse espaço que a mobilidade de alguns se torna uma forma de geometria de poder, invisibilizando o processo de exclusão.

De acordo com Oliver (2008), a teoria da tragédia pessoal, vinculada ao modelo médico, se reflete nas políticas sociais que se centram na necessidade de normalização ou adaptação como meio de participação social das pessoas com deficiência, mesmo quando essas políticas reconhecem as barreiras do meio físico e social. O estado da arte, além de evidenciar que, na maioria dos espaços universitários, observam-se a falta de adequação de sua arquitetura e o descumprimento das normas técnicas para a acessibilidade, tanto arquitetônica quanto urbanística, bem como das legislações que tratam dos direitos das pessoas com deficiência, desvela a precariedade das políticas internas e dos regulamentos bem como dos programas e ações que mal apresentam uma proposição crítica às estruturas sociais que oprimem os estudantes deficientes.

Por isso, não há como falar que as universidades são espaços inclusivos. Nelas, as capacidades normativas se materializam por meio das atitudes capacitistas, preconceituosas e seletivas que hierarquizam estudantes com deficiência em função da adequação dos seus corpos a um ideal de capacidade funcional que lhes é exigida. Tome-se, como exemplo, uma estudante com impedimento físico ter que subir escadas para acessar uma sala de aula ou um estudante

cego ter que transitar em locais com pisos irregulares, portas de vidro ou grades. Isso não é inclusão. Pelo contrário. Ambos os exemplos não se referem simplesmente a uma questão de ausência de acessibilidade arquitetônica. A capacidade compulsória que é imposta aos estudantes faz com que eles busquem, em determinadas circunstâncias e situações e mediante esforços próprios – a propósito, um esforço indevido – alternativas e estratégias para ter garantido os seus direitos, o que reflete e reforça a abjeção da deficiência no chão da universidade.

A ideia de construir um estado da arte sobre a acessibilidade foi além do esperado: identificar debates mais atuais acerca da inclusão no ensino superior. Os relatos e narrativas dos estudantes são oriundas de realidades bastante diversificadas, de universidades públicas de diferentes regiões geográficas, que retratam um país plural, mas também desigual socialmente. São falas sobre locais, lugares e espaços por eles (não) ocupados. São histórias de opressão que se encontram, conectam e se desconectam em um espaço onde o que está sendo correlatado, como nos lembra MASSEY (2008), não são apenas elementos estáticos, mas trajetórias. Portanto, na medida que legitima a diversidade e desnuda o capacitismo, a acessibilidade representa a materialização da equidade de condições e oportunidades que, pela perspectiva dos estudantes, são nulas. Esse dado inclusive revela a relevância das investigações emancipatórias para os estudos da acessibilidade como um direito humano.

Para terminar, cabe recapitular que, como estabelecida na LBI, a acessibilidade corrobora com a perspectiva social da deficiência de forma que a corresponsabilidade – sociedade e sujeitos, deficientes ou não – é da essência da própria inclusão. Cabe também lembrar que o descumprimento das normas legislativas acaba por se converter em uma nova discriminação. Afora, não obstante as adaptações razoáveis serem elementos intrínsecos à promoção da acessibilidade, o desenho universal é um só para respeitar as diferenças e incluir os excluídos. Logo, uma vez que a acessibilidade se limita às ações pontuais e meramente adaptativas, deixa-se uma pergunta no ar: como ressignificar, reestruturar e revisar as políticas inclusivas em vista de desconstruir as barreiras impeditivas e invisibilizadas? Entende-se que às universidades cabe considerar as demandas e as proposições destacadas pelo seu corpo discente, contudo, para que isso ocorra, é fundamental a ruptura com as normas e padrões sócio e historicamente estabelecidos, assumindo o compromisso histórico, ético e político de acolher as diversidades e pluralidades que ali se apresentam. Diante deste desafio, busca-se responder se a UnB é mais um retrato da abjeção das múltiplas formas de ser e estar deficiente no chão da universidade.

CAPÍTULO III

RETRATOS DA ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, OS SEUS RUMOS E CONTORNOS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos.

Paulo Freire

3.1 Um encontro com Darcy Ribeiro

Esta pesquisa busca desvelar os sentidos da acessibilidade no chão da Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência. Por meio de um estudo fotoetnográfico realizado no Campus Universitário Darcy Ribeiro, esta análise explora as tênues fronteiras entre a acessibilidade como um direito humano e a abjeção – a invisibilidade – de ser deficiente no cotidiano universitário. Inicialmente, esse *campus* foi escolhido como *locus* da pesquisa em razão da sua configuração ser muito próxima aos fundamentos arquitetônicos e urbanísticos da cidade de Brasília, afinal, ao se pensar no lugar das pessoas no espaço urbano contemporâneo, as paisagens deste seriam essenciais às inquietudes que acompanham a mobilidade das pessoas com deficiência e o seu direito a ter direitos. Contudo, à medida que se aprofundava na problemática investigada, desvelar-se-ia a acessibilidade para além da adequação e adaptação das calçadas e rampas, dos elevadores e banheiros ou das vagas exclusivas nos estacionamentos.

A UnB, desde a sua concepção, está para além das suas atividades-fim, atuando na luta contra a barbárie social e política que lhe acompanha desde o golpe militar – e, mais recentemente, contra a repressão de um governo antidemocrático³⁶. Essa universidade, constituída de um cenário de beleza ímpar e de uma arquitetura sem muros, sendo, de tal maneira, projetada para ser um lugar de sociabilidade comunitária, possui no Campus Universitário Darcy Ribeiro o seu principal retrato. O *campus* é um espaço marcado por acontecimentos: é um lugar de festividades, de encontros, de experiências, de interação, de

³⁶ Abraham Weintraub, que ocupou o cargo de Ministro da Educação entre 2019 e 2020, utilizava de termos pejorativos para se referir às atividades acadêmicas que aconteciam no cotidiano universitário. Weintraub fazia constantes alusões ao uso de drogas pelos estudantes, além de descrever como “balbúrdia” supostas atividades festivas e ilícitas que ocorreriam nos espaços internos das universidades públicas federais. Em uma gestão marcada pela defesa da desqualificação da ciência e das pesquisas, bem como do fomento ao ódio indiscriminado por tudo o que as universidades representam, o Ministério da Educação (MEC), anuncia o corte de verbas das universidades que não apresentassem um desempenho acadêmico como esperado pelo Ministro supracitado. Na ocasião, três instituições foram alvo da repressão do MEC, dentre elas, a UnB.

manifestações culturais e políticas e de memórias afetivas, onde inúmeras atividades extrapolam a todo o tempo o mero funcionamento da Fundação Universidade de Brasília.

Criada em meio ao velho e o novo, a UnB, tal qual descreve o antropólogo Darcy Ribeiro, foi sonhada não para ser uma fábrica a formar profissionais ou uma mera “[...] qualificação classista, uma escada de ascensão social para as classes médias [...]” (RIBEIRO, 1995, p.143), mas sim para ser uma inovação: esse foi o primeiro ambiente acadêmico voltado para a necessidade de se criar um sistema de educação superior que pudesse formar uma geração com competências culturais, científicas e tecnológicas, capaz de investigar e mudar a realidade brasileira (RIBEIRO, 1978; 2012). A UnB, concebida com a intenção de servir de elemento indutor da modernização da universidade no Brasil, tornar-se-ia um modelo revolucionário e didático muito diferente do que foi implantado nos anos de 1930 e seguido até então por todas as outras instituições de ensino superior (PINTO; BUFFA, 2016; PEREIRA, 2017).

A organização acadêmico-pedagógica proposta para a nova Universidade dar-se-ia a partir da integração de três modalidades de órgãos: os Institutos Centrais; as Faculdades; e os Órgãos Complementares (UNB, 1962). As primeiras construções foram concentradas na porção central da cidade universitária e cada instituto foi pensado para agrupar as atividades de ensino e pesquisa por áreas de conhecimento (PEREIRA, 2017). Em 1963, iniciam-se as obras do Instituto Central de Ciências (ICC), projetado por Oscar Niemeyer (ver Figura 1 e Figura 2). O Minhocão, como ficou conhecida a edificação de concreto com 696 (seiscentos e noventa e seis) metros de extensão, é composto por uma parte central e curvada – denominada ICC Central – e duas alas lineares e periféricas – a exemplo das asas do Plano Piloto de Brasília –, o ICC Norte e o ICC Sul. O ICC tem três blocos: A, B e C. Os blocos A e B são compostos por três pisos: subsolo, térreo e mezanino. No subsolo, entre os blocos A e B, está a rua de serviço, além do bloco C, o qual contém jardins e passarelas no nível do térreo.

Para dar continuidade à materialização dos conceitos de Darcy Ribeiro, foi previsto no plano urbanístico da nova cidade universitária o *campus* como uma universidade residencial compartilhada com os estudantes, professores, funcionários e frequentadores. Dessa forma, objetivava-se promover a integração socioespacial dos seus moradores, os quais usufruiriam do espaço acadêmico, além de formar uma comunidade própria que se reverteria na oferta de uma educação em tempo integral aos estudantes e na valorização dos espaços de sociabilidade onde eles poderiam habitar, trabalhar, cultivar o corpo e o espírito e não apenas cumprir com as atividades curriculares necessárias à formação intelectual (PEREIRA, 2017). Cabe destacar que o *campus* possui duas residências: a Colina, um agrupamento de edificações que se divide entre apartamentos funcionais e alojamentos universitários – nesse caso, as vagas são destinadas aos

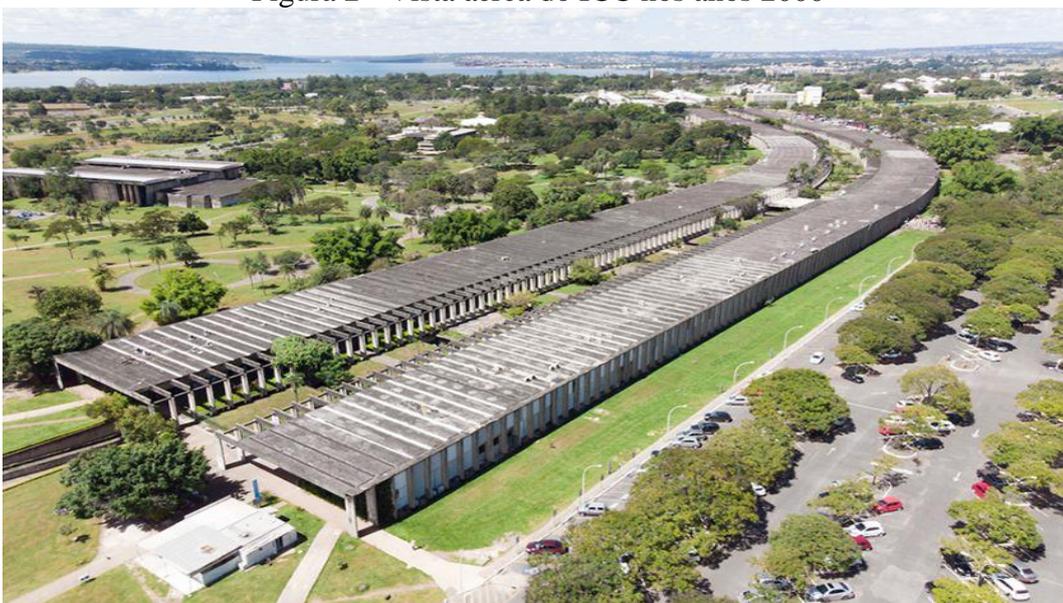
estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nos cursos de pós-graduação da Universidade; e a Casa do Estudante Universitário, a CEU, cujas vagas também são destinadas para os estudantes em situação de vulnerabilidade, porém matriculados nos cursos de graduação.

Figura 1 - Vista aérea do ICC em construção



Fonte: UnB (c2022).

Figura 2 - Vista aérea do ICC nos anos 2000



Fonte: UnB ([2000]).

No Plano Orientador de 1962 – o plano urbanístico que representa o projeto de organização acadêmica pedagógica da UnB elaborado por Lúcio Costa – a cidade universitária,

além de uma universidade residencial, foi concebida como um parque urbano que deveria estar aberto à população do Distrito Federal (DF). Para tanto, a partir de um tratamento paisagístico, cujo intuito era preservar a beleza da vegetação nativa do cerrado, ao espaço universitário, foi dado um aspecto bucólico. Pereira (2017) destaca que as primeiras edificações do *campus* seriam, portanto, construídas entre as vastas áreas gramadas, com a intenção de privilegiar não apenas o contato com a natureza, mas também a tranquilidade do espaço acadêmico.

Além disso, o plano de obra previa a organização da UnB a partir de um conjunto monumental denominado Praça Maior. Esta trata-se de uma praça quadrangular, delimitada por edifícios funcionalmente significativos, tais quais a Reitoria, a Biblioteca e o Museu da Civilização Brasileira (SCHLEE, 2018). Para uma primeira etapa de obras, previa-se as instalações físicas das salas de aulas e de alguns espaços administrativos (UNB, 1962), no entanto, a menos de dois anos do início das atividades estabelecidas pelo Plano Orientador, a construção da tão sonhada universidade seria interrompida pelo golpe militar de 1964. Assim, não falamos apenas de um plano urbanístico impedido, mas de um espaço de vivências e de construção de novas relações que seria sitiado e se tornaria um lugar de opressão dos corpos docentes e discentes.

Cabe destacar que embora o projeto original da Praça Maior não tenha sido executado, a partir dos primeiros anos da década de 1970, a UnB tomaria novos rumos e seguiria outros caminhos, como descreve Darcy Ribeiro:

Só muito lentamente, ao longo de sofridas décadas, essa nossa Universidade de Brasília começa a renascer. Isto dá-se pelo trabalho recôndito, silente, daqueles que se fizeram aqui o sal da sua carne. Retomaram nosso ideal de implantar nesta cidade-capital do Brasil uma comunidade autônoma e independente de sábios capazes de operar em duas órbitas. A de dominar todo o saber humano, para ganhar existência própria dentro da comunidade científica mundial, tarefa indispensável para que o Brasil realize as suas potencialidades. E também a de acercar-se ao nosso povo mais humilhado e oprimido, para buscar os caminhos da sua libertação e prosperidade (RIBEIRO, 1995, p. 17).

Dentre esses novos rumos, a Praça Maior, o principal espaço público da universidade, seria rebatizada de Praça Central cujo espaço ganharia, a partir da reestruturação organizacional da UnB, novas edificações e novos sentidos, o que praticamente redefiniu o caráter arquitetônico e urbanístico da cidade universitária. Apesar das incongruências entre o projetado e o realizado, a Praça Central conseguiria efetivar o caráter bucólico pretendido desde a concepção de Lúcio Costa, tornando-se um espaço caracterizado pelo tratamento paisagístico o qual assume uma forma extensiva com vastas áreas gramadas e arborizadas (UNB, 1998). É nesse espaço que estão localizados os edifícios de maior representatividade do *campus*: o ICC, a Biblioteca Central (BCE), a Reitoria e o Restaurante Universitário (RU). Feito essa

contextualização histórica, faz-se necessário mencionar que o *campus*, localizado na Asa Norte, um dos setores da Região Administrativa 1 do DF, o Plano Piloto, possui mais de 500 mil m² de área construída³⁷. Portanto, em razão da sua dimensão territorial, optou-se por delimitar a área de investigação, a qual abrangerá o espaço geográfico da Praça Central.

3.2 O percurso etnográfico da pesquisa

3.2.1 Entre a lógica burocrática, a ética e a tutela da deficiência

Esta seção é um relato etnográfico baseado nas reflexões e nas inflexões da pesquisadora acerca dos percalços enfrentados para a organização de um grupo focal com estudantes com deficiência, em que se observa como os trâmites da gestão administrativa da UnB, bem como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tornaram-se obstáculos ao desenvolvimento desta pesquisa – como se propunha a fazê-la. Quando o projeto desta pesquisa foi iniciado, algo que se almejava era encontrar o melhor caminho para guiá-lo e apresentá-lo, de forma que ele se mostrasse tão acessível quanto dialético. Nesse sentido, optou-se por trilhar um caminho metodológico que contribuísse com o conhecimento criativo e emancipatório voltado em fazer desta análise um instrumento para conciliar os interesses epistemológicos de uma pesquisa em educação à insurgência política de se pensar a deficiência como expressão da questão social.

Longos foram os momentos de reflexão sobre como realizar uma investigação de modo a contribuir com os demais estudos que trazem em seus seios um processo coletivo de partilha de saberes ou como pesquisar no sentido de conscientizar-se e coracionar-se como rumos possíveis para se pensar as políticas que buscam promover a inclusão daqueles que se encontram excluídos. Como construir esta pesquisa como fonte de diálogo; como emancipação – caminho proposto por quem defende a pesquisa social (DEMO, 2006). Contudo, não obstante este trabalho ter sido pensado enquanto uma pesquisa **com** participação de seres humanos, o seu projeto foi obrigado a se performar em uma pesquisa **em** seres humanos para ter como partícipes os estudantes com deficiência.

Cabe, neste momento, destacar que a pesquisa qualitativa constituiu-se pela opção metodológica em razão da análise da necessidade de aprofundamento da compreensão do

³⁷ Dados obtidos no Centro de Planejamento Oscar Niemeyer (CEPLAN/UnB). De acordo com as informações disponibilizadas no website, o Campus Universitário Darcy Riberio possui mais de 60 (sessenta) edificações, dentre elas, os institutos, faculdades, setores administrativos, alojamentos estudantis, restaurantes, bancos públicos e privados, centros de convivências, centros esportivos e comunitários.

fenômeno da inclusão atravessada pela problemática da acessibilidade. De acordo com Godoy (1995, p.58)

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada [...].

Chauí (1999), ao tecer uma crítica acerca da universidade operacional, grandiosamente nos fala que pesquisa é educação e, como educação, é sempre um ato político; coloca-se a necessidade do conhecimento crítico e criativo; a importância de se fazer ciência desde uma perspectiva formativa, educativa e emancipatória. Pesquisa é, portanto, a investigação de algo que nos lança na interrogação; que nos pede, além de reflexão e crítica, o exame de conhecimentos instituídos, seu enfrentamento, sua mudança, sua superação. Em especial, a autora ressalta que a pesquisa não se resume à uma estratégia de intervenção e controle. Ela é por si só descoberta, invenção e criação. É o processo do pensar e do falar (sobre) o que ainda não foi pensado nem dito, contudo quando a se depara com questões já existentes, paralelas ou conexas, que elas sejam percebidas de maneira diferente, suscitando um novo trabalho de pensamento. A pesquisa é, nas palavras da autora, uma visão compreensiva de totalidades e sínteses que suscitam a interrogação e a busca. É ação contra a barbárie social e política.

Nesse horizonte, Demo (1985, p. 22) destaca que “[...] a atividade básica da ciência é a pesquisa [...]”, pois essa é o ponto de partida para a construção do conhecimento uma vez que não existe ciência sem pesquisa. Para o autor, o ato de pesquisar “[...] é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície [...]” (p. 23). Visto que, para a ciência, não existe conhecimento acabado, há sempre algo novo a se desvendar nas diversas realidades sociais em que essas estão em constante transformação, “[...] a arte de saber pensar é em grande parte a arte da cidadania [...]” (DEMO, 2002, p. 366). Para Demo (2008, p. 15), o “[...] ‘social’ da pesquisa aponta, em geral, para a pretensão de guinar o esforço de pesquisa para a realidade social, ressaltando nela suas faces qualitativas [...]”. Portanto, o que sustenta a pesquisa social é o desejo de conhecer a sociedade e o “[...] conhecimento importante é aquele que contribui para mudar. Assim deverá ser a pesquisa social, não utilitarista, mas encaixada no contexto concreto da vida das pessoas e da sociedade [...]” (p.29).

Em consonância, Minayo (2007a, p. 13) ressalta que a pesquisa social “[...] lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tomando-os solidariamente

imbricados e comprometidos [...]”. De certo, embora o modo de fazer ciência implique o trabalho simultâneo com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente, bem como dependa do que o objeto demanda e a resposta ao objeto dependa das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados, “[...] a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora [...]” (MINAYO, 2012, p. 622), pois é ele um problematizador que, ao partilhar os seus conhecimentos e saberes, partilha o que é.

Neste momento, importa destacar que os resultados obtidos por esta pesquisa se apresentam divididos em dois itens: o grupo focal, que será abordado a seguir, e a fotoetnografia, que será contextualizada na próxima seção. A respeito do primeiro, cabe elencar alguns desafios para o seu desenvolvimento, sobretudo, para encontrar e contatar os estudantes com deficiência – o que se tornou uma tarefa complexa na medida em que a UnB não dispunha de informações sistematizadas sobre eles, como por exemplo, de quantos eram e em quais cursos estavam. A princípio, pensou-se em contatar o CESPE/CEBRASPE – Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos responsável pelos processos seletivos dos cursos de graduação da UnB. Contudo, partindo do pressuposto que a percepção dos estudantes sobre sua vida acadêmica é fundamental para se debater a inclusão no ensino superior, seria essencial que eles não fossem calouros, bem como estivessem regularmente matriculados em cursos ofertados no campus *lócus* da pesquisa ou residissem em uma das moradias estudantis, a CEU ou a Colina. Diante desse contexto, onde a invisibilidade da deficiência já se apresentava, as duas Diretorias que poderiam fornecer informações a esta pesquisa seriam a DACES e a DDS.

A despeito dessas Diretorias, abre-se um parêntese para esclarecer a escolha de uma ou de outra para obter informações acerca de quem “eram os estudantes com deficiência”. Em razão da diversidade sociocultural dos estudantes que participam dos programas ofertados pela DDS, imaginou-se que essa Diretoria poderia ser a ponte entre a pesquisadora e os discentes. Ademais, uma vez que nem todos os alunos com deficiência se cadastram na DACES, já que o cadastro é facultativo, mediante o contato da DDS, imaginava-se que o grupo focal, ao ser composto tanto por estudantes com deficiência quanto por aqueles com mobilidade reduzida, além de estudantes da graduação e da pós-graduação, poderia ser mais diversificado. Embora sejam as pessoas com deficiência as titulares diretas do direito à acessibilidade como um direito humano, a acessibilidade universal garante às pessoas idosas, às gestantes, às pessoas acompanhadas por crianças – estejam estas no colo ou em carrinhos – às pessoas obesas e às

outras tantas que tenham dificuldades em se locomover o direito de ir e vir com conforto, segurança e autonomia, além de acessar outros direitos básicos. Afora, em razão das vulnerabilidades vivenciadas pelos estudantes que participam da Assistência Estudantil, durante o grupo focal, também poderíamos discutir a deficiência enquanto questão social.

Em razão da suspensão, por tempo indeterminado, das atividades acadêmicas e administrativas presenciais da UnB durante o período de isolamento social, medida adotada pelo governo do Distrito Federal (DF) para o enfrentamento da pandemia em função do vírus Covid-19, algumas estratégias pensadas para a construção desta pesquisa foram alteradas, entre elas, como contactar os estudantes – seria por *e-mail*, por ligação telefônica ou por *WhatsApp*? Mas e se o estudante demandasse de tecnologias assistivas? A DDS, por exemplo, não tem em seu quadro efetivo intérprete de Libras; a DACES, sim. Portanto, diante de algumas incertezas, realizou-se, por correio eletrônico, o primeiro contato com esta Diretoria a partir da sua Direção. Além de solicitar apoio para contactar os estudantes, sobretudo, os estudantes surdos, com alguma deficiência auditiva, os cegos e os com baixa visão, era importante conhecer a Diretoria, bem como apresentar a pesquisa. Antes da sua criação, o PPNE era o núcleo de acessibilidade responsável por ações afirmativas propostas para implantar a acessibilidade, com vistas à inclusão acadêmica dos estudantes com deficiência.

Mediante esse contato, a Direção foi convidada a participar de uma entrevista. Na verdade, buscava-se mais uma troca de informações, de conhecimentos, de experiências, sem qualquer intenção de coletar dados para posteriormente os analisar. Pelo contrário. Importa ressaltar que em março de 2021 um encontro foi agendado, no entanto, não viera a acontecer. Pouco tempo depois, em um segundo contato, a Direção sugeriu a abertura de um processo via SEI³⁸, recomendando que fossem informados o programa de pós-graduação ao qual o projeto estava vinculado; o objetivo da pesquisa; o nome da professora orientadora; além de informações necessárias para a pesquisa. Reforçou-se que, caso fosse realizada uma entrevista, seria importante constar o instrumento de geração de dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Embora a Direção tenha acolhido com zelo esta pesquisa, colocando-se à disposição para auxiliar-nos, destaca-se que em agosto (do mesmo ano), tentamos um novo contato, mas não houve resposta. Diante desse silêncio, em outubro, realizou-se contato com a Coordenação de Assistência Estudantil (COAE) e, posteriormente, com a Coordenação

³⁸ O SEI, Sistema Eletrônico de Informações, é um sistema de gestão de processos e documentos eletrônicos, disponível em plataforma virtual a qual engloba um conjunto de módulos e funcionalidades que buscam promover a eficiência administrativa (UNBDIGITAL, 2016).

Administrativa (COAD), ambas coordenações estão vinculadas à DDS, responsável por diversos Programas de Assistência Estudantil na UnB.

Seguindo as orientações das Coordenações supracitadas, a solicitação de apoio à DDS foi enviada para a sua coordenação administrativa, a COAD, por meio de um processo aberto no SEI. Esse processo posteriormente foi encaminhado pela própria DDS à DACES no sentido de verificar a possibilidade de atendimento da demanda desta pesquisa: contactar os estudantes para a formação do grupo focal. Esse posicionamento, no âmbito da assistência estudantil, reafirma a tutela da deficiência por um núcleo, setor ou programa que detém a expertise sobre o direito exclusivo do conhecimento, do controle e da tomada de decisão, bem como das diligências necessárias no acesso a serviços ou programas que é direito dos estudantes com deficiência, independentemente se eles estejam (ou não) cadastrados em um setor de apoio à inclusão. Diante de tal situação, seguiu-se o pedido feito tanto pela DDS quanto pela DACES: a autorização do projeto pelo CEP.

Faz-se necessário destacar que o projeto desta pesquisa foi submetido ao CEP do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), exigência imposta pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). Para a revisão ética de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a Resolução do CNS vigente é de nº 510/2016, além do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. De acordo com essa Resolução, toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um CEP, de forma que, caso receba a aprovação, possa ser iniciada a coleta de dados. Portanto, até chegar-se à publicação dos resultados, pesquisadores devem ser submissos às normas rígidas de conduta. Para a submissão do projeto, anexou-se, como solicitado pela Plataforma Brasil³⁹, os seguintes documentos: projeto de pesquisa; carta de encaminhamento; carta de revisão ética; cronograma atualizado; curriculum lattes da pesquisadora bem como da professora orientadora; instrumental para a coleta de informações; o TCLE; e a carta de justificativa para a não apresentação de termo referente ao Aceite Institucional.

Embora não se conteste a importância do CEP para garantir, diante de certos contextos e conveniência das instituições e outros grupos dominantes, a proteção dos sujeitos das pesquisas e a defesa dos seus interesses em sua integridade e dignidade (CNS, 1996), bem como dos próprios pesquisadores e pesquisadoras, busca-se, a partir deste relato, tecer uma crítica

³⁹ A Plataforma Brasil é a base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios – desde a sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep. Fonte: <http://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep?view=default>. Acesso em 11 fev. de 2022.

acerca da hegemonia dos saberes biomédicos nos processos de revisão ética de projetos que se referem às pesquisas sociais. O formulário disponível na Plataforma Brasil, inclusive o sistema referente ao Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep), desde o cadastro para a submissão do projeto, não atenderia as especificidades dos métodos e técnicas que seriam utilizados durante o trabalho de campo – fase para o levantamento das informações empíricas. Inclusive, no próprio formulário não foram encontrados, enquanto especializações acadêmicas, nem o curso “Serviço Social” nem informações sobre “Pesquisas em Educação”. Apesar disso, percebe-se que as especializações indicadas pela Plataforma Brasil são, em sua maioria, voltadas para as pesquisas biomédicas.

Ainda sobre o cadastro, outra questão a ser considerada é o fato de que antes de se iniciar o trabalho de campo, foi obrigatória a inserção de dados, como hipótese, tamanho da amostra, critérios de inclusão/exclusão de participantes, análise de riscos e benefícios pré-estabelecidos. Porém, se forem consideradas a dependência e a subordinação das pesquisas sociais à Resolução nº 510/2016 – que define como pesquisa envolvendo seres humanos aquela que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, na sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais – é perceptível como o formulário da Plataforma Brasil prima pela doutrina das ciências biomédicas. Fala-se em recrutamento dos sujeitos, coleta de dados. Exige-se o raciocínio dedutivo; as regras da lógica; os atributos mensuráveis da experiência humana. Desconsidera-se que há pesquisas que se preocupam com fenômenos que não podem ser quantificados nem protocolados, os quais se centram na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, por vezes incertas.

No que se refere ao preenchimento do formulário supracitado, fazemos dos questionamentos de Mello (2014), os nossos. A autora pontua que em situações que envolvem a pesquisa social “[...] não faz sentido apresentar as mesmas seções de uma pesquisa biomédica [...]” (MELLO, 2014, p.101). Essa imposição acaba por priorizar a “[...] hegemonia da objetividade e racionalidade científica tratando a ética em pesquisa com seres humanos fora das suas particularidades culturais [...]” (idem). Diante dessa tutela exacerbada, sob o viés de proteção, as exigências impostas às pesquisas que abordam a deficiência como um fenômeno social tornam nítido o conflito que há no campo da bioética e do que se espera de um projeto de pesquisa empírica submetido à avaliação do CEP. Logo, para cumprir com todos os critérios de elegibilidade, o projeto desta pesquisa, que nada se assemelha a um estudo biomédico, foi obrigado a se performar em um.

Quanto ao parecer consubstanciado, as recomendações constantes no primeiro documento foram no sentido de informar a obrigatoriedade do Termo de Aceite Institucional da UnB para a publicação da fotoetnografia realizada no campus *locus* da pesquisa. As demais considerações resumem-se em elogios à estruturação da pesquisa, bem como ao TCLE, considerado um documento completo por atender aos aspectos éticos dos sujeitos participantes. Em relação a esse, destaca-se que a pesquisadora, por ser assistente social, adotou uma postura condizente com os princípios e valores constantes no Código de Ética das Assistentes Sociais, bem como do seu projeto ético-político, os quais se materializam no seu cotidiano profissional por intermédio da defesa dos interesses das minorias e dos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou risco social. Inclusive, é objetivo do Serviço Social fortalecer a justiciabilidade dos direitos sociais, dentre eles, o da educação.

Ao submeter o projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, justificou-se a não apresentação do Aceite Institucional por se entender que o trabalho de campo, ao ser realizada em um espaço de uso público, não causaria nenhum transtorno à UnB, uma cidade universitária sem muros, construída para ser livre e proporcionar a liberdade. No entanto, a Universidade não é tão livre quanto parece. De acordo com a concepção do CEP/CHS/UnB, esta pesquisa, ao se direcionar para confirmar que o Campus Universitário Darcy Ribeiro não contempla, em seus espaços de uso comum (ou de uso coletivo), a acessibilidade universal, poderia “[...] **causar constrangimentos institucionais para a gestão superior da Universidade [...]**” (UNB, 2022b, grifos nossos), concluindo que “[...] apesar dos apontamentos críticos serem muito bem vindos na melhoria das condições de mobilidade e acolhimento dentro do *campus*, a gestão da Universidade deve estar ciente desta pesquisa e dar o seu aceite [...]” (idem).

A recomendação do CEP/CHS/UnB foi, então, que solicitássemos o termo supracitado a um destes três órgãos: à Prefeitura do Campus (PRC); ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC); ou ao Decanato de Pesquisa e Inovação (DPI). Aqui se faz importante o relato de mais um percalço oriundo das burocracias institucionais. Por meio de abertura de processo no SEI, a solicitação foi enviada à PRC. Embora a Prefeitura seja um órgão auxiliar da Reitoria instituída com o objetivo de manter e coordenar os serviços de manutenção predial; manutenção de equipamentos; conservação e limpeza; transporte; jardinagem; comunicação visual; e segurança no *campus*, esta comunicou, via despacho, que o setor não possuía competência legal para emitir um termo de aceite institucional. Após resposta da PRC, encaminhou-se a solicitação ao DAC. Para a nossa surpresa, este Decanato também não tinha competência para a emissão do referido termo para pesquisas sobre acessibilidade. Este mesmo Decanato que possui em sua estrutura organizacional uma Diretoria de Acessibilidade.

Diante da resposta desses dois órgãos, encaminhou-se o pedido ao DPI o qual se responsabilizou pelo Aceite Institucional em que deixa evidente que a UnB

[...] está ciente das suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e do seu compromisso **no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados**, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. (UNB, 2022c, grifos nossos)

Em fevereiro de 2022, a pendências foi, então, submetida à Plataforma Brasil. O segundo parecer consubstanciado foi no sentido de informar a aprovação do projeto de pesquisa. Nesse mesmo mês, iniciou-se o contato com os estudantes para a composição do grupo focal. Uma vez que se entende que, nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, as discussões focais podem se constituir uma metodologia de pesquisa sensível à contribuição pessoal de cada participante, bem como suscetível às narrativas coletivas, optou-se por esta metodologia como um meio de partilha de vivências e experiências sobre a acessibilidade arquitetônica no *campus*. Com esta proposta, os estudantes poderiam interagir, concordar ou divergir acerca dos elementos facilitadores à mobilidade ou descreverem as barreiras e os fatores de impedância presentes na área investigada. De certo, esperava-se que, a partir das suas falas, as informações coletadas pudessem se converter em um mapa conceitual cuja proposta seria a elaboração de uma rota acessível, projeto que compõe o Produto Técnico desta dissertação. Ao todo, 6 (seis) estudantes responderam ao questionário, aceitando participar desta pesquisa, entretanto apenas uma estudante de fato o fez. A esse respeito, cabem aqui algumas observações.

Quanto à carta convite, esta foi anexada ao *e-mail* enviado para a DACES, solicitando a esta Diretoria que contactasse os estudantes com deficiência no intuito de convidá-los a compor um grupo de discussão acerca da acessibilidade arquitetônica nos espaços comuns (aqueles definidos ainda como espaços coletivos). No *e-mail*, informamos o título da pesquisa e seu objetivo; o número do parecer substanciado; um breve resumo acerca da carta-convite; a obrigatoriedade do preenchimento do questionário pelos interessados em compor o grupo focal; e a previsão para o início dos fóruns/atividades. Já na carta-convite, além da apresentação da pesquisa, apresentou-se o objetivo do grupo como método para se vislumbrar as vivências e experiências cotidianas dos partícipes, além de propiciar apoio, suporte e formação de opiniões, contribuindo na (re)construção dos contextos socioculturais e dos modelos que orientam as suas ações nos espaços da universidade. No convite, constavam ainda informações de que os encontros seriam em plataforma virtual e assíncronos, não sendo necessário nenhum deslocamento até o *campus*. Informou-se também que as respostas seriam analisadas de forma geral, mantendo o anonimato.

Quanto ao questionário, a aplicação foi por autopreenchimento. Neste, constou uma breve apresentação da pesquisa e os seus objetivos; orientações e instruções para o preenchimento e participação; a duração do grupo focal; a elaboração do mapa mental (apesar de importante, era facultativo ao aluno fazê-lo); contato da pesquisadora para possível necessidade de esclarecimento futuro, bem como o contato do CEP/CHS/UnB; e o TCLE. Após a leitura, o participante realizava o aceite em participar da pesquisa. Importa mencionar que o acesso ao questionário só era permitido depois da concordância do estudante. O instrumental seguiu-se em meio eletrônico. Nesse caso, optou-se pela plataforma “Microsoft Forms” em razão da facilidade de usá-la. Considera-se que a ferramenta alcance total ou parcialmente, a depender do usuário, os cinco critérios básicos de usabilidade na web. Nielsen (1993) descreve que a usabilidade deve ser percebida como um atributo de qualidade para avaliar a facilidade de uso de uma interface, considerando: a facilidade de aprendizagem; a eficiência de uso; a facilidade de memorização; a baixa taxa de erros; e a satisfação (que nesse caso é subjetiva).

No formulário, os estudantes foram orientados a informar alguns dados a fim de apreender os fatos gerais de sua história pessoal e acadêmica, dentre eles: o primeiro nome; a idade; o *e-mail*; o impedimento/lesão; o gênero; se estava matriculado em algum curso ofertado no *campus locus* da pesquisa ou se residia em uma das moradias estudantis (a CEU ou a Colina) – essa informação era essencial para a partilha de vivências e experiências sobre a acessibilidade. Além desses, perguntou-se ao estudante se ele demandava de apoios/recursos para a participação no grupo focal; se tinha disponibilidade em participar/realizar as atividades; e se participava de algum dos Programas de Assistência Estudantil da DDS. Desde o princípio foi informado aos estudantes que não haveria nenhum tipo de seleção, pois não se utilizariam critérios de amostragem comumente utilizados nas pesquisas quantitativas. Afora, como se trata de estudo de natureza descritivo-exploratória, nunca houve pretensão de fazer generalizações estatísticas, pois entende-se que a essência desta pesquisa está na análise das representações, percepções e opiniões sobre o fenômeno da acessibilidade.

Quanto ao grupo focal, por entender que, acima dos dados, estavam a segurança e o bem-estar dos partícipes em relação à crise sanitária vivenciada no país, optou-se por encontros on-line e assíncronos. Desse modo, para administrar o grupo, usou-se a plataforma “Microsoft Teams” uma vez que a mesma já era utilizada no ensino remoto, modalidade criada, no primeiro semestre de 2020, para adaptação de mediação didática e pedagógica de forma síncrona e assíncrona no intuito de suprir uma demanda do ensino superior diante da situação pandêmica (HIRAKO, 2021). Diante dessa excepcionalidade, em vez de encontros, optou-se por atividades

ou tarefas semanais. Cada uma das atividades foi pautada por um objetivo definido previamente, conforme especificação que se segue:

- a primeira foi direcionada à compreensão do fenômeno da deficiência;
- a segunda e a terceira, à compreensão e análise da acessibilidade;
- a quarta, à identificação dos percursos diários dos estudantes, visto que são os próprios que poderiam nos ajudar a perceber a realidade do fenômeno investigado, dado que são eles que convivem com as restrições que o meio/ambiente lhes impõem; e
- a quinta, à elaboração dos mapas mentais.

Em relação aos prazos, cada atividade tinha uma data para ser entregue. O prazo para realizá-las deu-se de acordo com os blocos: deficiência; acessibilidade; percursos; e elaboração dos mapas. Cada atividade proposta teria um prazo de sete dias corridos para serem entregues. Com isso, previu-se 40 (quarenta) dias para os debates e reflexões. Por fim, cabe destacar que as temáticas enunciadas dentro de cada bloco e suas respectivas questões serviam apenas de referência para as discussões, pois o objetivo era levar os estudantes a clarificar e relatar os seus pontos de vista e as percepções sobre a acessibilidade. Esperava-se que os fatores subjetivos pudessem complementar as informações levantadas mediante a revisão de literatura e a fotoetnografia. Já no que se refere às imagens visuais, a seleção seria realizada durante as quatro primeiras atividades.

Quanto às respostas ao questionário, todos os estudantes estavam matriculados em cursos de graduação. Desses, 4 (quatro) informaram que o curso era ofertado no *campus*; e 2 (dois) nem estudavam nem residiam neste. Em relação à idade, 2 (dois) tinham 18 (dezoito) anos; 3 (três) estavam na faixa etária de 20 (vinte) a 30 (trinta) anos; e uma aluna tinha mais de 30 (trinta) anos. Com exceção de um estudante, todos participavam dos Programas de Assistência Estudantil da DDS. No que se refere à deficiência, 4 (quatro) discentes declararam que possuíam impedimentos de natureza física, sendo um deles cadeirante; 2 (dois) informaram ser autistas. Sobre a disponibilidade para participar das atividades, 4 (quatro) afirmaram que não haveria problemas e, dentre eles, um respondeu ter dificuldades para expor suas opiniões. Todos os estudantes responderam que possuíam dispositivos, como celular, *notebook* ou *tablet*, para acessar a plataforma virtual; desses, 3 (três) responderam que utilizavam recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, como apoio para os pés e monitor elevado, o uso de legendas e o apoio de uma outra pessoa para auxiliar nas atividades.

Para finalizar, destaca-se que ambas plataformas utilizadas para a organização do grupo constituíram-se como importantes ferramentas para a coleta de informações acerca da participação dos estudantes nas atividades. Verificou-se que a primeira atividade não foi visualizada por 2 (dois) estudantes, enquanto que a segunda não foi por 4 (quatro) e a terceira, por 3 (três). Dos estudantes que não visualizaram as atividades, apenas um deles não recebeu as tarefas em nenhuma das tentativas. Nesse caso, supõe-se que ou o estudante, ao preencher o questionário, tenha informado erroneamente o *e-mail* ou as mensagens enviadas podem ter sido direcionadas para o spam ou lixo eletrônico. Importa ressaltar que os estudantes que não acessaram as atividades foram contactados mais de uma vez, entretanto nenhum dos *e-mails* foi respondido. O mesmo ocorreu com as atividades. Embora aqueles que tenham recebido as tarefas, as tenham visualizado, não houve retorno.

Quanto aos motivos para a não participação no grupo focal, esta pesquisa não dispõe de nenhum dado sobre o porquê da escolha ou recusa dos estudantes. A desistência era um direito deles - esta informação constava no TCLE. Supõe-se que pode ter ocorrido dificuldades de conexão ou comunicação entre a pesquisadora e os estudantes. Além dessa hipótese, outras questões podem ser pensadas, tais quais: as especificidades e particularidades dos próprios estudantes no que diz respeito às suas experiências e vivências na sociabilidade universitária, bem como às suas expectativas quanto à inclusão; as dificuldades impostas pelo isolamento social, dentre elas, a adaptação às plataformas de ensino remoto; ou o excesso de atividades e trabalhos acadêmicos disponibilizados no ciberespaço e as junções de todas as atividades do semestre com as atividades do grupo focal e as de âmbito privado. Enfim, suposições não faltam. Portanto, é essencial novos estudos para verificar e entender o que de fato pode ter ocorrido, porém sem generalizar a problemática, pois cada estudante é único, assim como também o é o contexto vivido.

Aqui dá-se uma pausa para refletir exatamente sobre isso. A escolha do grupo focal online e assíncrono pareceu-nos a opção mais pertinente para captar percepções, sentimentos e pontos de vista dos partícipes. Assim, a não participação dos estudantes em uma discussão totalmente virtual é particularmente emblemática para pensar as inclusões/exclusões provocadas pela tecnologia digital, afinal a ausência do contato presencial deixou perceptível que há encontros e relações que se fazem necessárias no meio físico, sendo que algumas carecem de aproximação e fortalecimento de vínculos. Sob esse aspecto, importa dizer que tentativas não faltaram para tê-los ao nosso lado, para juntos desvelarmos os sentidos da acessibilidade na UnB. Novos olhares para velhas questões. Essa ausência foi desalentadora, pois esperávamos não só a elaboração de mapas para auxiliar-nos na

compreensão/interpretação/dialetização do fenômeno estudado (seguindo os princípios da investigação emancipatória), mas, principalmente, porque esperávamos o intercâmbio de narrativas que pudessem fortalecer o sentido de grupo, ou de coletivo, que se deseja captar nos processos de inclusão/exclusão no chão da universidade.

Embora os debates propostos pelo grupo focal não tenham sido estabelecidos, não caminhamos só. A única estudante que participou de uma das atividades, a quem chamamos de Flô, trouxe um breve, mas importante, relato. A discente assinalou que possui impedimento de natureza física; tem vinte anos; e participa dos Programas de Assistência Estudantil da DDS. Para a estudante, a deficiência trata-se de um impedimento de longo prazo em que o indivíduo tem suas funções afetadas, seja fisicamente, psicologicamente ou fisiologicamente; contudo, não é o seu impedimento que lhe dificulta a participação plena e efetiva na sociedade, e sim o capacitismo. Ao relatar sobre o que é deficiência, reforça que essa não é doença, é condição. A propósito, as reflexões trazidas pela estudante, que merecem ser preservadas e potencializadas como uma memória e um alerta, corroboram com as apresentadas no estado da arte, o qual nos proporcionou um conhecimento ímpar acerca da concretude da acessibilidade em outras universidades, e do mesmo modo com os resultados desta pesquisa, os quais serão apresentados na seção 4 deste capítulo.

Quanto aos resultados, destaca-se que para a criação e produção teórica lemos, por diversas vezes, os muitos fichamentos e resumos elaborados ao longo dos semestres letivos, além dos escritos do diário de campo, casando todas as informações com o relato da estudante e com a fotoetnografia. A revisão de bibliografia foi essencial para nos apresentar a perspectiva sociopolítica da deficiência a partir do modelo social – campo teórico que sustenta que a deficiência não deve ser interpretada como um problema individual perante a lesão, mas sim como resultado da produção sociocultural de um sistema que reflete o capacitismo e a opressão de ser deficiente. Além disso, ela também foi norte para trilharmos um caminho que não para por aqui, nesta dissertação. Outros estudos, outras pesquisas, outros cursos serão necessários para, não mais desvelar os problemas acerca da inclusão/exclusão que já estão postos, mas para aplicar o conhecimento gerado na resolução destes problemas. Essa reflexão nos lembra de um dos vértices da investigação temática freiriana: a elaboração de propostas de ação na realidade dos sujeitos partícipes das pesquisas.

É nítido que durante todo este percurso se fez necessário aprender a aprender. DEMO (2016) ressalta que o conhecimento não se restringe à repetição, mas prevê a criação e produção do conhecimento próprio. Do aprender a formular perguntas. Do perseguir caminhos em busca de novas respostas. Do errar para aprender. Do desafiar para criar. Do ousar para construir

novos conhecimentos. Conhecimentos para se emancipar. Emancipar-se como processo histórico de conquistas e formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio. Nesse novo giro, sai a terceira pessoa e volta a primeira, nós aprendemos a aprender. Aprendemos novos conceitos. Novas formas de pesquisar. Construimos novos diálogos. E juntos conhecemos os Estudos da Deficiência. Nesse aprender a aprender, percebemos tantos caminhos possíveis, mas sempre de modo a não perdermos o rumo. Aprendemos que o real não está no início e nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia⁴⁰.

3.2.2 Entre cartografias e retratos

Ao superar a perspectiva biomédica sobre as pessoas com deficiência pautada pelo capacitismo e outras manifestações capacitistas, dentre elas a capacidade compulsória, os debates fundamentados nas premissas do modelo social contribuíram para um novo olhar para a deficiência. Desse modo, esta deixou de ser categorizada somente pela presença de lesões para ser compreendida como o resultado dos impedimentos individuais em interação com barreiras socialmente construídas e impostas; barreiras que obstruem a participação dos deficientes em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. A deficiência, pelo viés do modelo social, torna-se, portanto, um fenômeno que se compõe de diversos fatores socioculturais, entre eles, a inacessibilidade que se caracteriza tanto na arquitetura quanto no acesso a direitos básicos.

Desse modo, a acessibilidade, a partir do que estabelecem as normas jurídicas, tornou-se o fator-chave para a aplicação prática do direito a ter direitos. Contudo, embora a legislação vigente garanta a igualdade total diante da lei e a não discriminação, a luta pela inclusão vai além de implementar políticas inclusivas, faz-se necessário modificar estruturalmente as lógicas relacionais dos espaços, para que seja cumprido o disposto na legislação, garantindo a possibilidade e a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços nos quais as pessoas com deficiência tenham o direito de ir e estar. Sem o entendimento de que a acessibilidade é mais do que “norma técnica”, as pessoas deficientes são incluídas para depois serem excluídas. Portanto, é crucial que se lembre: a arquitetura inacessível é uma forma de capacitismo; é a visibilidade da opressão.

⁴⁰ Frase inspirada no relato das memórias de Riobaldo, personagem central de Grande Sertão: Veredas, romance de João Guimarães Rosa: “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. (ROSA, 1994, p.86).

Por sua vez, a inclusão não é algo que acontece parcialmente, fragmentada, remendada. Há todo um conjunto de práticas para que ela, de fato, ocorra. Desse modo, em um espaço escolar, a acessibilidade não pode ser relacionada apenas à mobilidade acessível, é preciso materializá-la na realidade (concreta) das pessoas com impedimentos e essa deve estar relacionada com o lugar que a deficiência ocupa nos espaços de sociabilidade. Esses, para além das salas de aulas, estão nas lanchonetes e restaurantes; nas quadras esportivas e nas praças; nos locais de descanso e nos lugares feitos aconchego; lugares festivos das danças e de outras atividades comunitárias. Para tanto, faz-se urgente deslocar o estudo da acessibilidade das adaptações razoáveis e das assistências individuais, centrando-o nas problematizações que envolvem as capacidades normativas e a abjeção do corpo lesionado e das diversas deficiências.

Desde a ressignificação desta pesquisa, a nossa intenção era que ela fosse um estudo acessível, com linguagem simples, e não uma pesquisa impenetrável, pois antes de mais nada, este trabalho é um ato político, a começar por suas notas introdutórias escritas na primeira pessoa do singular e do plural, o que foge aos aspectos formais impostos aos discursos científicos. Escrevemo-la assim por acreditarmos que nenhuma pesquisa se faz sem as inquietações e vivências pessoais de quem está a investigar. Aliás, em uma pesquisa denominada “qualitativa”, quem investiga reconhece a inseparabilidade dos fenômenos do seu contexto. Sendo assim, encontramos no relato da pesquisadora um lugar para falar das experiências que transladam a vivência particular para se transcender limites ao falar do corpo como lugar e dos lugares do corpo. Partimos de um espaço central para as margens. Para transplantar. Para contornar rumos que nos possibilitam pensar em quantas imagens são necessárias para se perceber as barreiras invisíveis que estão postas no cotidiano de um corpo abjeto; um corpo deficiente.

Barbosa (2015) destaca que o espaço universitário, embora seja visto como um lugar de felicidade, pode tornar-se um lugar difícil, estranho e até mesmo hostil em razão de algumas de suas características. Para a autora

As dificuldades encontradas para se informar sobre a vida universitária vão desde a falta de indicações e informações claras sobre a localização física dos prédios – com nossos *campi* sendo desenhados para serem lidos e vividos por aqueles que “naturalmente” aprenderam a lógica dos locais – até a ausência de conhecimento das regras do jogo burocrático (como ter acesso ao alojamento estudantil ou às bolsas para cotistas) ou acadêmico (como fazer trabalhos aceitáveis para os professores, como dialogar com os colegas, como se comportar nos ambientes coletivos) (BARBOSA, 2015, p. 263-264).

Em linhas gerais, a revisão de literatura revelou que o percurso formativo dos estudantes com deficiência possui peculiaridades e desafios próprios (GARCIA; BACARIN;

LEONARDO, 2018; PASSOS, 2016; REIS, 2017; RIELLA, 2020; SILVA, 2016; SILVA, 2017; SILVA, 2018; SOUZA; NASCIMENTO, 2020), composto por experiências de exclusão e opressão decorrentes da normatividade, a qual impõe a lembrança da fragilidade e imperfeição humana e a deficiência que contrasta a “normalidade” do corpo padrão. De certo, em uma sociedade que cultua o corpo perfeito, capaz e saudável (SPOSATI, 2013; WENDELL; 2006), a organização social acaba por privilegiar pessoas sem deficiência, o que pode ser observado na implantação da acessibilidade em locais que foram projetados sem o propósito de receber os deficientes, particularmente em razão da marginalização e exclusão que estão marcadas na trajetória histórica deste coletivo, onde é nítido o descaso do desenho universal – e isso não seria diferente no chão das universidades.

Diante dessa problemática, buscamos retratar a acessibilidade no *campus* a partir de um ângulo sociopolítico e, assim, optamos pelo uso da fotografia associada ao universo das ciências humanas e sociais, em particular, o da antropologia a qual difundiu a fotografia como método de investigação dado os múltiplos usos das suas funções enquanto uma experiência social⁴¹. O ato de fotografar, por meio da liberdade criativa e reflexiva de quem faz o registro, carrega a possibilidade de ir além de um mero registro casual para se tornar uma tentativa dialética de compreensão e narração do que foi retratado. A partir dessa ótica, o *corpus* de fotografias documentárias não é meramente um documento neutro ou registro de algo que acontece diante da câmera, mas uma representação do que foi observado (BANKS, 2009).

Para nos aproximarmos da fotografia como método, obtivemos nos ensinamentos de Achutti (1997, 2019) e Guran (2000) uma base teórica sólida sobre a relevância da fotografia em pesquisas sociais. Com este, aprendeu-se que o ato de fotografar se inicia pelo reconhecimento do que é realmente importante em cena, pois uma das suas potencialidades está no fato da fotografia destacar um aspecto particular da realidade que se encontra diluído num vasto campo de visão, explicitando a singularidade e a transcendência de uma cena. Já com aquele, conheceu-se a fotoetnografia, um meio de investigação documental no qual a imagem fotográfica se torna uma possibilidade de construção de narrativas. A partir desses autores, que são antropólogos, descobrimos a fotografia como método (a fotografia para descobrir) e a fotografia como narrativa (a fotografia para contar).

⁴¹ Apesar de a pesquisadora não ser fotógrafa, ela buscou algumas possibilidades de construção de narrativas que, por intermédio de dados visuais, pudessem tornar-se a materialização do seu olhar, sobretudo enquanto assistente social, que, no seu fazer profissional, vivencia a invisibilidade das minorias perante um espaço representado pela universidade como um lugar de segregação.

Para Achutti (2019), o uso da fotografia não se limita a um mero instrumento de coleta de dados visuais para se registrar um inventário de uma situação específica; a imagem retratada deve ser apresentada como uma forma de descrição e interpretação das informações obtidas em campo. À época da sua dissertação de mestrado, o autor numa perspectiva etnográfica sobre o cotidiano de mulheres que trabalhavam em um galpão de reciclagem de lixo, buscou compreender e narrar, por meio da linguagem fotográfica, a que ele denominou como fotoetnografia (ACHUTTI, 1997), a realidade daquelas mulheres que viviam do lixo e junto deste. Faz-se importante mencionar que o referido estudo fotoetnográfico narraria a realidade de mulheres cuja marginalização estava marcada pela rejeição de tudo que se relacionava ao lixo, fazendo com que elas ocupassem um lugar no qual a sociedade havia virado as costas. Um lugar abjeto.

De modo semelhante, Guran (2000) nos ensina que o registro fotográfico, na sua dimensão documental, não é somente o produto livre da imaginação de alguém, pelo contrário, é uma pegada da realidade. Afora, ao possibilitar a apreensão extremamente rápida de uma situação ou uma informação, a fotografia induz o leitor a uma associação de ideias ou de sentimentos recorrentes à imagem retratada bem mais rápido do que o discurso escrito. Assim, segundo o autor, uma outra característica essencial do uso da imagem fotográfica nas pesquisas sociais é que essa, pela sua própria natureza, obriga o leitor a uma percepção do mundo diferente daquela exigida por outros métodos, o que proporciona o acesso a informações que dificilmente seriam obtidas por meio de outros meios de registro documental.

Assim, Guran (2000) destaca que, ao fixar o imprevisto e mesmo o inusitado ou imprevisível, a fotografia abre novas perspectivas e possibilidades para absorção e compreensão de um fato em que é possível, ao investigador, captar os múltiplos planos da realidade visível, inclusive alguns planos mais abstratos. Portanto, a linguagem fotográfica, embora tenha uma certa racionalidade no seu processo de construção, leitura e absorção, é eminentemente sensorial e sensitiva. Nesse horizonte, a fotografia pode tornar-se uma síntese da pluralidade de um mundo, por vezes, invisível. É nesse contexto que se busca desvelar, por meio do olhar e da linguagem acessível das fotografias, os sentidos da acessibilidade, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência e, assim, responder se é a UnB um retrato da abjeção das múltiplas formas de ser e estar deficiente no chão da universidade.

Para pesquisarmos fotoetnograficamente a acessibilidade arquitetônica no Campus Universitário Darcy Ribeiro, delimitamos uma área para ser estudada de forma mais aprofundada, a Praça Central. A escolha desse espaço geográfico deu-se em razão deste ser o principal espaço público da UnB. É nele que estão localizados os prédios da Reitoria, da BCE,

do ICC, além do Memorial Darcy Ribeiro – esse, que é conhecido como Beijódromo, é um anfiteatro aberto, envolto pela natureza e dedicado à vivência das pessoas que frequentam o local. Essas edificações, em conjunto com o RU e demais agrupamentos de edifícios, tornam a Praça Central o local mais frequentado do *campus* (CARDOSO, 2019).

Destaca-se também que em razão da inserção no campo de pesquisa ter acontecido durante o período de isolamento social, priorizamos o espaço interno do ICC, o icônico Minhocão, para retratar algumas adaptações, como banheiros e elevadores. Este, além de ser o centro polarizador da cidade universitária, o que confere identidade à UnB, é o edifício mais emblemático da arquitetura institucional onde se concentram instalações administrativas, como departamentos, diretorias e demais serviços de apoios, bem como salas de aulas, auditórios e uma vasta gama de laboratórios. Além desses espaços, o ICC abriga o Museu de Geociências (que ocupa uma área de 190 m² no térreo do Bloco A da ala norte); uma livraria e serviços básicos, como papelarias, fotocópias e lanchonetes; centros acadêmicos; e um belo jardim de sequeiro, o que lhe dá contornos de um espaço convidativo.

Para abordar o conceito de “espaço convidativo”, recorreu-se a Gehl (2013), que o define como ponto de partida para um planejamento urbano holístico pensado para as pessoas. Para um espaço ser considerado “convidativo”, consideram-se alguns fatores, a citar: proteção, conforto, prazer, mobiliários adequados e, em conjunto com todos esses, a acessibilidade. Gehl (2013) sustenta que a vitalidade nas cidades não se limita à quantidade de pessoas que a habitam e sim a sensação que o espaço transmite – se ele convida ou afasta – e se as atividades sociais e de lazer estão combinadas ou fragmentadas, pois são os espaços vivos que transpassam sinais amistosos e acolhedores, promovendo a integração social e transformando a cidade para as pessoas, a qual permitirá experienciar lugares, independentemente das horas do dia e dos dias do ano. Desse modo, ao escolhermos uma pesquisa que envolve a observação de elementos e fatores que implicam na configuração de um espaço acessível, escolhemos fazê-lo a pé. Além da possibilidade de registrar a acessibilidade a partir de diversos ângulos, ter-se-ia um diário de campo composto por ricas experiências de se caminhar. Caminhar proporciona a comunhão entre pessoas que compartilham e vivenciam o espaço público, bem como o estar livre e os prazeres gratuitos da vida. Contudo, como pontua Gehl (2013), para que se possa caminhar confortavelmente, é essencial que haja uma estrutura razoavelmente coesa que permita o locomover a curtas distâncias, além de um sistema público de transporte e ciclovias e a presença de espaços convidativos.

Para mapearmos a Praça Central, direcionamos a pesquisa de acordo com quatro trajetos que englobam as principais vias que interligam os prédios administrativos e acadêmicos

localizados na área estudada. A inserção no campo, a qual permitiu o mapeamento de quinze locais estratégicos para o acesso à Praça Central e a suas adjacências (ver Figura 3), foi realizada no segundo semestre de 2020. No total, foram realizadas sete visitas ao *campus*: três em setembro, nos dias 15, 18 e 29; duas em outubro, nos dias 06 e 14; e duas em dezembro, nos dias 09 e 11. Para registrar a passagem pelo campo, foram utilizados um telefone móvel, que possibilitou que 1.290 (uma mil e duzentas e noventa) fotografias fossem tiradas; e um tablet, o qual teve a mesma função de um caderno ou diário para anotações, constituindo assim o diário de campo deste estudo.

Os trajetos de campo foram divididos em quatro percursos (ver Figura 4), assim nomeados:

- **Percurso 1:** acesso ao *campus* a partir da avenida L2 Norte, via pública⁴² localizada na Asa Norte – um dos setores da Região Administrativa 1 do Plano Piloto. Esse trajeto, que está representado no mapa a partir das letras A, B, C, D, E e F, teve como ponto de partida a parada de ônibus da Super Quadra Norte (SQN) 406 e o ponto final, o ICC Central;
- **Percurso 2:** da BCE ao ICC Central a partir dos pontos das paradas de ônibus identificadas pelos números 3421 e 3422⁴³. Esse percurso está representado pelos números 1, 2 e 3;
- **Percurso 3:** da Reitoria ao ICC Central a partir dos pontos das paradas de ônibus 3419 e 3420. Esse percurso está representado pelos números 4, 5, e 6;
- **Percurso 4:** o acesso ao Bloco de Aulas Eudoro de Sousa (BAES), onde se localiza a DDS, a partir da localização da DACES. Esse percurso está representado pelos números 7, 8 e 9.

O **Percurso 1** é o único trajeto que representa o acesso externo ao campus. A escolha deu-se em razão da observação de um elemento facilitador na configuração de uma rota acessível: a presença de dois semáforos com sinais sonoros localizados na avenida L3 Norte, via paralela à avenida L2. No mapa, esses estão representados pela letra C. Cada letra representa o mapeamento de algum facilitador (ver Quadro 3) que implica a configuração de um local adaptável. As letras A e B representam os pontos das paradas de ônibus localizados nas quadras SQN 406 e no Setor de Grandes Áreas Norte (SGAN) 606/607; a letra D, um ponto de parada

⁴² Vias públicas são a superfície por onde transitam veículos, pessoas e animais, compreendendo a pista, a calçada, o acostamento, a ilha e o canteiro central (CREA-SP, 2019).

⁴³ A identificação numérica nos pontos das paradas de ônibus faz parte de um projeto de mobilidade urbana realizado pela UnB. De acordo com o projeto cujo o slogan é “Meu ônibus passa aqui?” a sequência de números busca orientar os usuários de transporte público sobre espaço, direção e trajeto (PIRES, 2018).

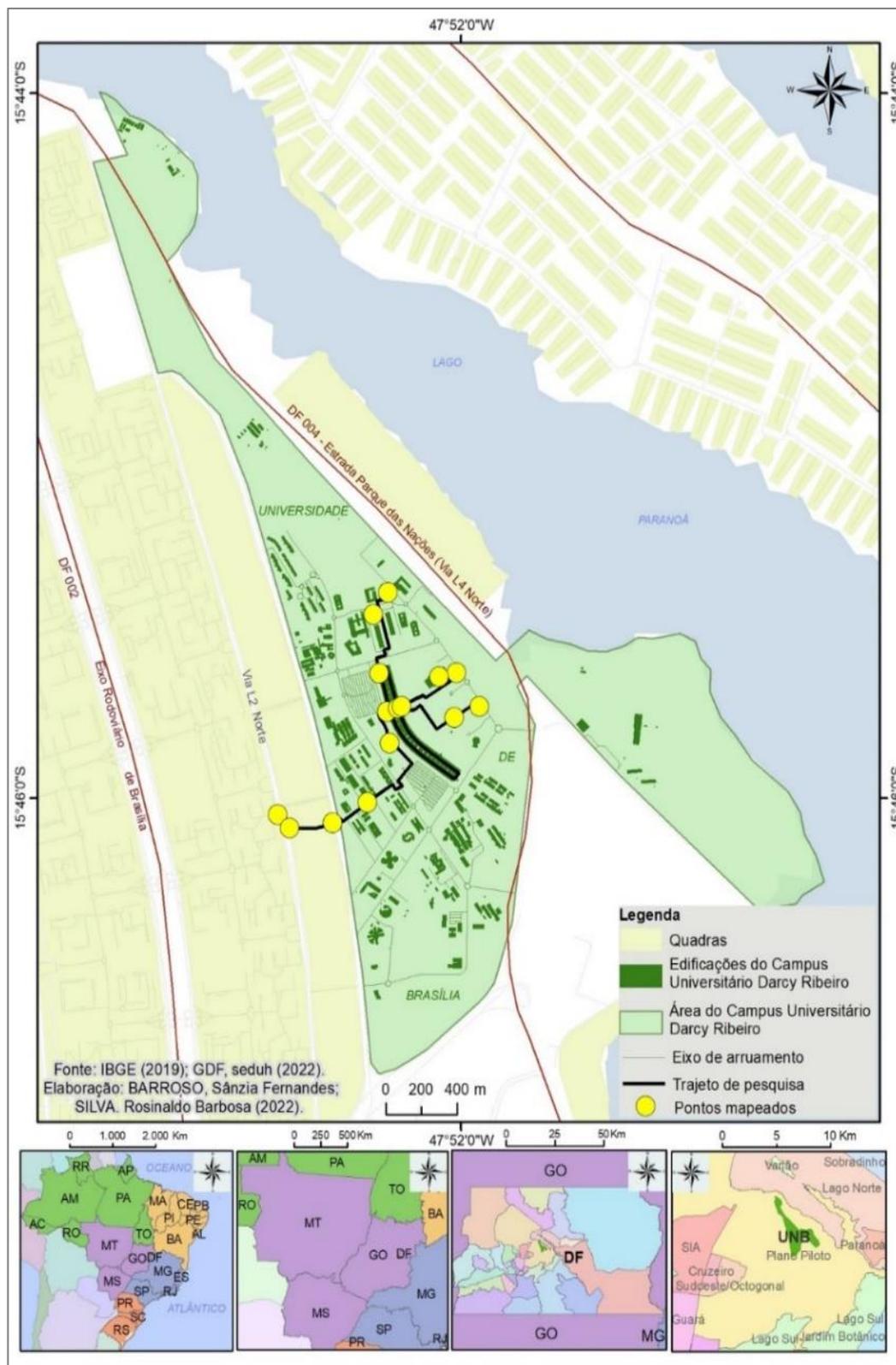
de ônibus improvisado entre a Faculdade de Educação (FE) e a Praça Chico Mendes; a letra E, o espaço físico de acesso ao RU; e a letra F, o do ICC Central. Ademais, esse percurso possui três trajetos de campo que estão representados por linhas coloridas. O trajeto de campo 1 está representado pela cor preta (pontos A, B, C e D); o trajeto de campo 2 pela cor vermelha (pontos D e E); e o trajeto de campo 3 pela cor amarela (E e F). Isso se deve ao fato de que o trajeto pensado foi interrompido duas vezes em razão dos incômodos ocasionados pelo clima.

Cabe destacar que o trabalho em campo aconteceu em dois momentos de acordo com a sazonalidade do clima tropical no DF, o qual apresenta uma estação seca e outra, chuvosa. O período da seca possui temperaturas amenas e se inicia entre maio e junho e termina entre setembro e outubro. O período chuvoso ocorre de outubro a abril e a temperatura varia bastante tal qual a intensidade das chuvas. Durante o período de estiagem, a população é acometida de desconfortos fisiológicos relacionados aos efeitos da diminuição da umidade relativa do ar. Nos primeiros meses, a umidade fica acima de 50%. Entre agosto e setembro, diminui para 20%, todavia, em alguns horários do dia, a média registrada pode chegar a 10% enquanto a temperatura pode ultrapassar os 35° graus⁴⁴. O propósito do estudo da acessibilidade em estações diferentes é identificar como as condições climáticas podem se tornar um fator a ser observado na configuração de um espaço convidativo e, portanto, acessível.

No primeiro dia de visita ao *campus*, o trajeto previsto no diário de campo seria realizado desde a L2 Norte até o ICC Central. Entretanto, o percurso iniciado às 16h não foi concluído em razão do clima, sendo finalizado às 16h54. Naquela tarde de inverno, o clima estava quente, a umidade relativa do ar chegou a 15% e a temperatura estava em 30° graus. A ausência de sombreamento e eventuais abrigos, sobretudo entre os pontos A e D, contribuiu para o desconforto de se locomover a pé por locais descampados e sem mobiliários para descansos. No segundo dia de visita, a pesquisa foi iniciada no estacionamento da FE e finalizada na entrada do ICC Central (ponto F). Apesar do trajeto entre os pontos D e F ter sido concluído em uma mesma visita, no dia 18 de setembro, no segundo momento da pesquisa, já no período de chuvas, o trajeto também foi interrompido. Diante disso, para uma análise mais abrangente acerca da acessibilidade nesse percurso, dividimo-lo em três trajetos. Aliás, esse foi o trajeto mais longo, com cerca de 2 km percorridos.

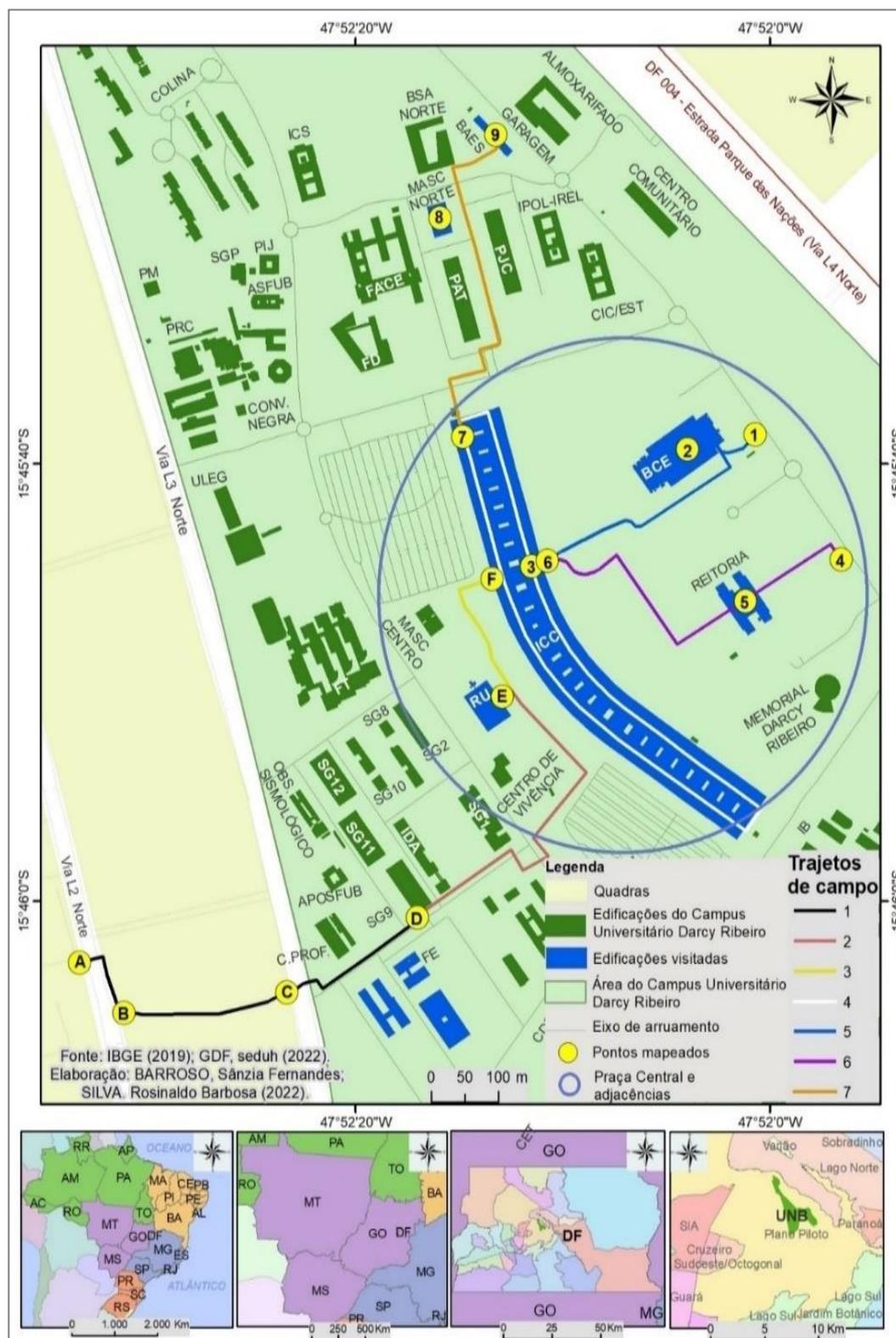
⁴⁴ Para contextualização das características climáticas do DF, no período que ocorreu o trabalho em campo, foram utilizadas as informações sobre o tempo e os alertas de clima disponibilizados pelo Instituto Nacional de Meteorologia (INMET), pelo Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), pela Defesa Civil e pelo website da Agência Brasília, bem como informações disponibilizadas pela mídia impressa e virtual, a citar: o Jornal Correio Braziliense, o Jornal de Brasília e o portal de notícias G1.

Figura 3 - O Percurso Etnográfico, Campus Universitário Darcy Ribeiro, UnB, Brasília



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4 - Mapa dos Trajetos de Campo, Praça Central e Adjacências, Campus Universitário Darcy Ribeiro



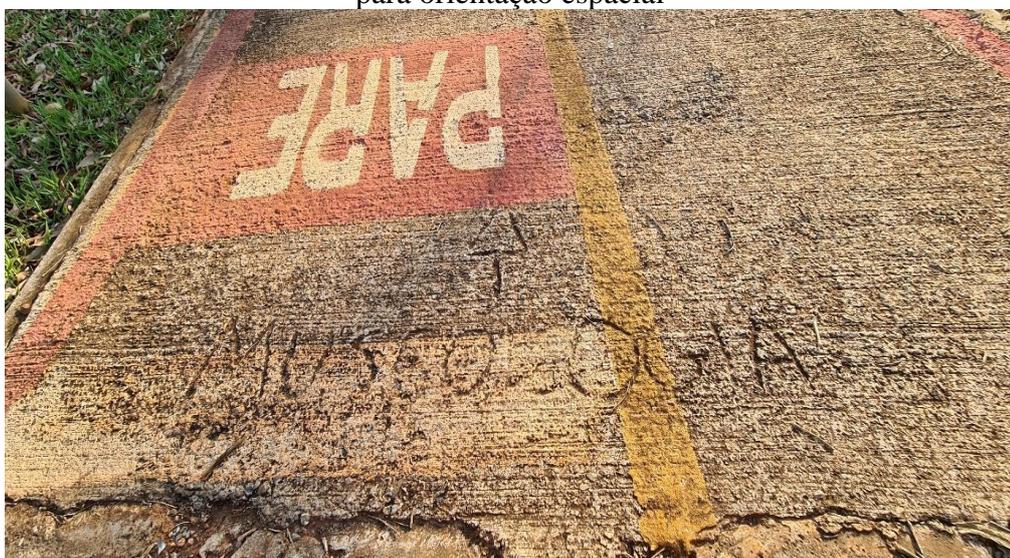
Fonte: elaborada pela autora.

Para a organização das imagens, utilizamos o aplicativo conhecido por “Galeria” e as agrupamos em cinco pastas que foram nomeadas de acordo com as datas das visitas. Adotado para nortear os percursos, o diário de campo tornou-se parte vital do processo de observação. As informações escritas foram organizadas de forma a subsidiar as análises no confronto com o referencial teórico e a dinâmica do universo empírico estudado. Antes da inserção no campo, foram anotadas algumas reflexões, como:

- em quais pontos dos percursos há elementos facilitadores, como rampas, sinalização, identificação de percursos, placas com informações em braille, piso tátil, comunicação inclusiva?
- além das vagas exclusivas de estacionamento e dos banheiros adaptados, quais indicadores de acessibilidade podem ser observados? E no mesmo caso, quais os fatores de impedância?
- seria possível afirmar se há acessibilidade universal nos espaços que se destinam à convivência comunitária (jardins, áreas verdes e outros lugares destinados à alimentação, à diversão, ao descanso e ao estudo)?

Já em campo, foram registradas informações sobre alerta de clima e temperatura, quilômetros percorridos, horários de entrada e saída bem como as experiências vivenciadas, dentre elas, a precariedade do transporte público que circula dentro do *campus*, a carência de placas de sinalização para orientação espacial (ver Figura 5) e a dificuldade de se locomover a pé tanto nos dias chuvosos quanto nos dias ensolarados.

Figura 5 - Uma mera mensagem no chão e a carência de placas de sinalização para orientação espacial



Fonte: elaborada pela autora.

No caso específico das pesquisas em educação, Gamboa (2018) enfatiza a necessidade de se pensar nas estratégias para a qualificação dessas pesquisas, realçando a importância, desde o projeto de pesquisa, da realização de um diagnóstico que possibilite desenvolver estratégias de implementação de ações que melhorem ou transformem a realidade social investigada. Uma vez que, em razão da natureza epistemológica do Mestrado Profissional, foi obrigatório a esta pesquisa apresentar um Produto Técnico, para atingir esse objetivo, optamos por elaborar um mapa onde se sugere a criação de uma rota acessível. Escolhemos trazer um mapa, e não um ensaio fotográfico, para compor este relatório técnico uma vez que a elaboração destes, enquanto construção de conhecimento e elaboração de proposta de ação na realidade vivenciada pelos estudantes com deficiência, seria uma das atividades a serem desenvolvidas no grupo focal, enquanto que as fotografias seriam utilizadas como referências para as discussões.

Para as atividades do grupo focal, foi preciso uma reorganização das imagens. Primeiro, para descartar as repetidas, empregamos os critérios de qualidade de imagem: luz, foco, enquadramento e cena. As que não correspondiam ao objeto de estudo, como os registros da botânica do *campus*, dos diversos gatos que por ali vivem e das tantas gravuras e mensagens de luta e resistência espalhadas pelos concretos da Praça Central, foram agrupadas em uma pasta nomeada “O cotidiano no *campus* durante a Pandemia”. Após isto, agrupamos as demais imagens por pastas de acordo com os quatro trajetos percorridos. Essas pastas foram nomeadas como: **Percurso 1** (L2 Norte, FE, RU e ICC Central); **Percurso 2** (BCE e ICC Central); **Percurso 3** (Reitoria e ICC Central); e **Percurso 4** (ICC Norte/DACES e BAES/DDS). Além dessas pastas, agrupamos em uma pasta nomeada “ICC SUL”, as imagens retratadas nessa ala do Minhocão. Essa reorganização permitiu que 315 (trezentas e quinze) fotografias fossem selecionadas para a síntese e análise das informações empíricas. Desse modo, para além dos dados visuais, a fotoetnografia nos possibilitou um retrato do *campus* como um lugar emblemático, não somente para o estudo da acessibilidade, mas, inclusive, como um lugar para se refletir sobre o acolhimento das minorias no ensino superior.

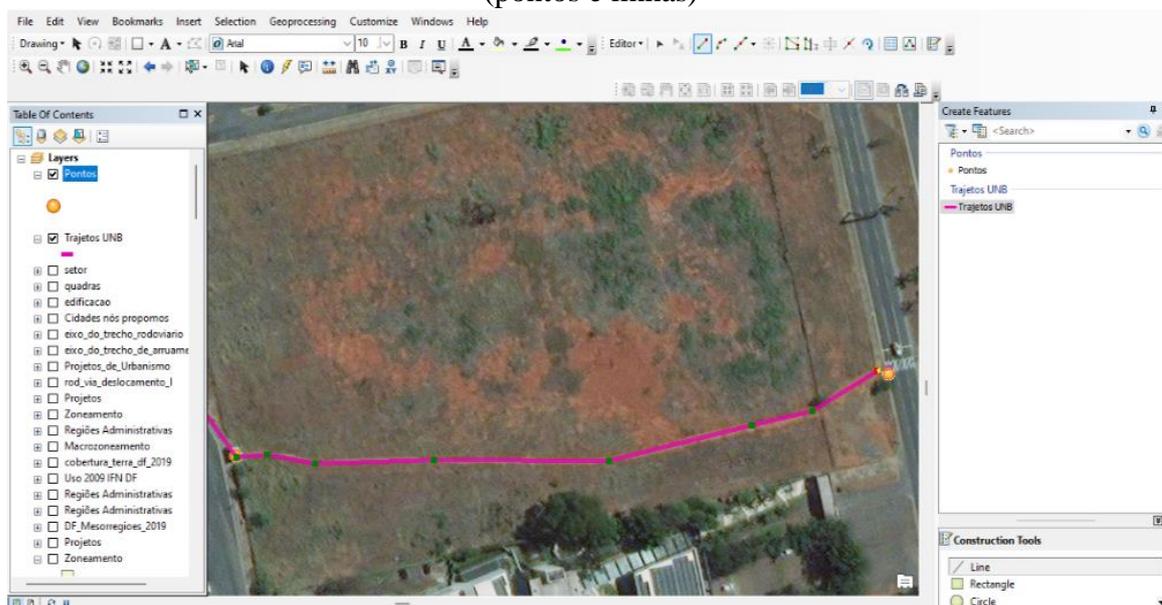
Ressalta-se que, diante do quantitativo de imagens, bem como da impossibilidade de concluir as atividades do grupo focal, utilizamos o WebQDA, um *software* que trabalha com dados não numéricos e não estruturados, como é o caso de dados visuais, para a otimização da análise das informações empíricas. As imagens que estavam no celular foram importadas para o WebQDA e, posteriormente, codificadas em categorias as quais poderiam ter sido utilizadas de forma dedutiva, as categorias teóricas, ou de forma indutiva, as categorias empíricas. Optamos por trabalhar com as categorias teóricas a partir dos descritores: banheiro, calçada, degraus, escada, elevador, estacionamento, piso, rampa, rua, sinalização e mobiliário. Uma vez

codificadas, as imagens foram cruzadas com as categorias provenientes das informações do diário de campo (clima, temperatura, espaços convidativos, facilitadores e fatores de impedância). Desse modo, cabe destacar que este *software* também possibilitaria o uso da fotoetnografia como técnica de análise a partir da qual se elaborou o Produto Técnico.

Quanto aos mapas apresentados nesta dissertação, eles são recursos de comunicação e linguagem por meio dos quais se estabelece a intrínseca relação entre: pesquisador (a)/cartógrafo (a), mapa e usuário (SIMIELLI, 2014). Desse modo, os mapas são utilizados para indicar os elementos espaciais e territoriais, a fim de permitir a cognição, análise, interação e comunicação entre a pesquisa e o leitor. Para elaboração, utilizou-se recursos computacionais (*software* de Sistema de Informação Geográfica (SIG) e ArcGis 10.5) para obtenção de dados, georreferenciamento, análise, síntese e representação dos fenômenos geográficos. Em todos os mapas, utilizou-se as bases cartográficas (*shapefiles*) disponibilizadas pelo IBGE (ano de 2019), por exemplo, limites do Brasil, Unidades da Federação, Municípios. Já os arquivos *shapefiles* referentes ao arruamento, edificações, setores e quadras do Plano Piloto foram acessados e baixados, em maio de 2022, pela Plataforma Geoportal. Essa Plataforma disponibiliza informações cartográficas e urbanísticas do DF, catalogadas pela Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDUH), a qual é responsável pela Infraestrutura de Dados Espaciais (IDE/DF).

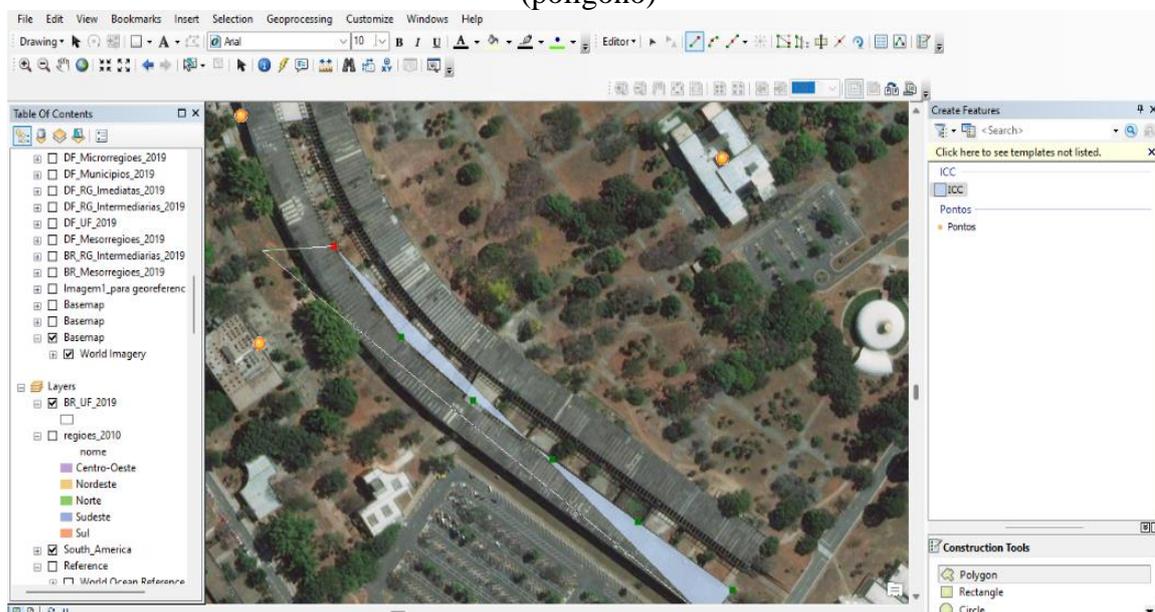
Quanto ao processo de elaboração cartográfica, empregou-se o Sistema Geodésico Brasileiro (SGB), nesse caso, o Sistema de Referência Geocêntrico para as Américas (SIRGAS), em conformidade com a Resolução nº 1/2005, que altera a caracterização do SGB (IBGE, 2005). Em conjunto, utilizou-se os dados da pesquisa de campo, sendo que os trajetos percorridos e os pontos visitados foram registrados no diário de campo com os seus respectivos descritores. Esses dados foram georreferenciados com base em imagem de satélite e anotações de campo, sendo criadas novas feições e representações cartográficas (ver Figura 6 e Figura 7). Nesse caso, empregou-se as variáveis visuais valor, granulação, cor, forma, orientação e tamanho; bem como os elementos de ponto, linha e área para representação qualitativa, com a intenção de representar a diversidade dos atributos. Optou-se pelo Método Corocromático Qualitativo a partir do uso de cores diferentes para distintas manifestações, tal como as cores dos trajetos de campo. Por fim, foram necessários alguns testes para melhorar a escolha das escalas, cores e/ou métodos de representação.

Figura 6 - Processo de elaboração cartográfica: manipulação de dados espaciais (pontos e linhas)



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 7 - Processo de elaboração cartográfica: manipulação de dados espaciais (polígono)



Fonte: elaborada pela autora.

Para o desenvolvimento da metodologia de análise acerca da acessibilidade à luz das barreiras socioculturais, utilizou-se como aporte teórico os conceitos de acessibilidade, elementos facilitadores e fatores de impedância em conformidade com a legislação vigente, sobretudo como forma de se abordar a acessibilidade como direito humano da pessoa com

deficiência. Além desses conceitos, utilizou-se os de capacidade compulsória, capacitismo, corponormatividade, espaço convidativo – para se pensar a função social dos espaços de sociabilidade – e o de geometria do poder – para se refletir sobre o aprisionamento/isolamento espacial que limita a experiência de alguns grupos na ocupação de espaços, sejam geográficos, sejam sociais. Aliás, esse conceito cunhado por Massey (2000) destaca a importância de se considerar as diferenças de percepção do espaço urbano de acordo com os entrecruzamentos dos marcadores sociais (deficiência, gênero, geração, pobreza, raça, etnia etc.), a fim de garantir a implementação de políticas públicas de acessibilidade e de mobilidade urbana.

Embora a LBI estabeleça que a acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, o estado da arte identificou o ambiente sócio físico como o principal fator à garantia da acessibilidade como um direito humano, porém não reconhecido (ALCANTARA, 2018; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018; PASSOS, 2016; REIS, 2017; RIELLA, 2020; SILVA, 2016; SILVA, 2017; SILVA, 2018; SOUZA; NASCIMENTO, 2020). Dentre as principais dificuldades que se impõe à inclusão dos estudantes com deficiência, estão as barreiras arquitetônicas, as urbanísticas e as atitudinais, essas geradas por atitudes e comportamentos preconceituosos e capacitistas. Portanto, cabe aqui responder se o chão da UnB também é um espaço capacitista.

3.3 Resultados e discussão: os rumos e contornos da acessibilidade no chão da UnB

Ao retratarmos o coração do Campus Universitário Darcy Ribeiro, sua Praça Central, outrora marcada por tantos passos apressados, percorremo-la entre um vazio ensurdecedor. Vimos o *campus* como a própria maquete exposta no Prédio da Reitoria (ver Figura 8): uma imagem estática. Contudo, a imersão realizada no *campus* em meio às incertezas da pandemia do Covid-19, à época recente no DF, foi um divisor de águas para este estudo etnográfico, pois retratamos um lugar praticamente inverso do que costuma ser: festivo, frenético, sonoro. Aquele vazio nos possibilitou captar a acessibilidade, ou melhor a sua ausência, como a materialidade do capacitismo o qual se faz presente no anfêmero das universidades e que, por vezes, não é percebido - ali mesmo, onde se origina; e ali mesmo onde ele se define como violência e violação propriamente ditas.

Figura 8 - Maquete do Campus Universitário Darcy Ribeiro exposta no Prédio da Reitoria



Fonte: elaborada pela autora.

A sociabilidade dos espaços escolares configura-se em lugares de inclusão, porém, torna-se reprodutora de discriminação e opressão de determinados grupos sociais quando não os acolhe (hooks, 2017); quando se transforma em cenário de negligências, de injustiças e de desigualdades, as quais perpetuam a iniquidade nas relações sociais, contribuindo para a invisibilidade das experiências dos estudantes com histórico de exclusão (BARBOSA, 2015; TEODORO, 2015; ZAGO, 2006). O capacitismo e outras manifestações capacitistas provocam aprisionamento/isolamento espacial, limita a mobilidade, segrega, e, desse modo, controla e impede a pessoa deficiente de ter o seu “lugar” no mundo; de estar nele e de fazer parte dele. Portanto, conhecer a realidade da inclusão das pessoas com deficiência em uma instituição que busca “promover as condições de acessibilidade e a construção de **um ambiente de trabalho e estudo inclusivo, respeitoso, solidário e colaborativo** (UNB, 2018, grifos nossos)”, constitui-se um processo de desvelamento do “lugar”⁴⁵ que a deficiência ocupa nos contextos educacionais dito democráticos e inclusivos.

A LBI, ao mudar o conceito jurídico de deficiência, incorpora na sua acepção fatores sociais e ambientais, o que torna nítido a busca pela superação do modelo hegemônico da deficiência em que a lesão/impedimento está mais próxima da “incapacidade” do que da diversidade corporal. A pessoa com deficiência deixa de ser identificada como o indivíduo portador de alguma disfuncionalidade, anomalia ou alterações genéticas e passa a ser compreendida como o indivíduo que possui impedimentos, de natureza física, mental,

⁴⁵A expressão “lugar” usada neste trecho faz alusão ao estado da arte que evidencia o lugar de “não” pertencimento dos estudantes com deficiência no ensino superior.

intelectual ou sensorial, os quais em interação com barreiras socioculturais, que obstruem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, torna-se deficiente. Portanto, são as barreiras que resultam em incapacidade imposta sobre as pessoas que possuem alguma deficiência.

Para a discussão dos resultados de acordo com os percursos mapeados, esta seção foi dividida em cinco subseções onde são analisados alguns aspectos que evidenciam tantos os elementos facilitadores quanto as barreiras presentes nos espaços que foram retratados durante o trabalho em campo, demonstrando que apesar de a UnB ter uma Política de Acessibilidade, a qual objetiva zelar pela aplicação da legislação sobre direitos das pessoas com deficiência, o proposto e o que se espera dessa política ainda está preso no campo teórico das resoluções e das ações individuais, pontuais e meramente adaptativas. Não obstante a LBI ter inovado ao trazer a construção de ambientes inacessíveis ou a recusa de adaptações razoáveis como formas de capacitismo, as contradições e equívocos da referida Política são um reflexo das formas estruturadas de legitimação, reprodução e manutenção das desigualdades sociais também presentes no chão desta Universidade.

Destaca-se que os resultados se apresentam divididos em duas discussões de acordo com o estabelecido pelo método de trabalho: o grupo focal e a fotoetnografia. A esse respeito, torna-se necessário recapitular algumas considerações acerca do grupo focal. Embora as discussões não tenham acontecido, a primeira atividade foi realizada por uma aluna, a Flô. Na ocasião, foi apresentado a ela um conjunto de fotografias e sete questões pautadas por um objetivo definido previamente, conforme especificação que se segue. A atividade foi direcionada à compreensão do que é deficiência. Nesse sentido, buscou-se identificar as percepções dos estudantes quanto à acepção da deficiência sob o viés do modelo social. Foram apresentadas as seguintes questões para reflexão: o que é deficiência; como é vivenciar a deficiência na UnB; como descrever a relação deficiência e mobilidade na Universidade; o que é capacitismo; e como a acessibilidade retratada nas fotografias representam os estudantes.

Embora as temáticas enunciadas e suas respectivas questões servissem apenas de referência para as discussões focais, sem qualquer intenção de coletar dados referentes aos relatos dos partícipes, importa tecer uma paráfrase acerca da participação da estudante Flô. A discente ao falar sobre acessibilidade, capacitismo, deficiência e mobilidade, demonstra uma certa criticidade sobre o assunto. Percebe-se ainda uma frustração no seu relato: a estudante esperava que a UnB, por ser um lugar definido como plural e democrático, também fosse mais acessível, destacando que um dos maiores obstáculos, para ela, são as barreiras atitudinais. O relato de Flô, ao desnudar o capacitismo presente na estrutura social e física desta Universidade,

resume parte da problemática da inclusão no ensino superior, pois quando se assume a inclusão, a partir das capacidades normativas e das suposições, deixa-se, para um segundo plano, as mudanças culturais essenciais para a aceitação das diferenças como parte da diversidade humana.

3.3.1 O Percurso 1

No cotidiano universitário, o capacitismo torna-se tão sutil e imperceptível que é insurgente desvelá-lo. E este foi o objetivo desta fotoetnografia: desvelar a materialidade – a existência física – do capacitismo na UnB. Inclusive, o trabalho de campo evidenciou que o capacitismo, em sua forma ativa, não está presente apenas nesta Universidade. Antes mesmo de se adentrar ao *locus* da pesquisa, observou-se o primeiro obstáculo: o transporte público, que é um indicador importante para se discutir a capacidade compulsória ou a geometria do poder, por exemplo, uma vez que a ausência de acessibilidade nos transportes públicos dificulta a mobilidade das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, o acesso a serviços oferecidos por políticas governamentais, o que colabora para isolá-las socialmente e privá-las de condições e oportunidades iguais. A mobilidade, como relatou Flô, deveria assegurar autonomia e acessibilidade para todos que fazem uso dela, seja nos transportes, seja nas ruas.

Durante todo o trabalho de campo, utilizou-se o transporte público. Embora haja algumas opções de linhas que trazem o Campus Universitário Darcy Ribeiro como parte do itinerário de viagem, isso não significa afirmar que elas atendam à demanda dos usuários. A linha mais utilizada é a 110.0 que parte da Rodoviária do Plano Piloto. Essa linha e a 110.2 são as únicas que têm a cidade universitária como destino, porém não passam pela Asa Sul, um dos setores de Brasília. Durante a semana, observa-se outras linhas que ligam as Regiões Administrativas do DF às avenidas L2 Sul e L2 Norte. Essas linhas passam pela Esplanada dos Ministérios e pelo *campus*, com exceção da linha 0.168 que não passa pela L2 Sul (seu itinerário é a Região Administrativa XI (Cruzeiro), a XXII (Sudoeste) e a L2 Norte. Outras opções para quem habita o Plano Piloto são as linhas circulares que passam pela Asa Norte e Asa Sul, contudo, essas não circulam dentro do *campus*. Ademais, de uma maneira ou de outra, todas as linhas que circulam no interior do *campus* apresentam horários irregulares quanto à periodicidade e são insuficientes ao atendimento das demandas dos seus usuários.

O **Percurso 1** foi o único percurso iniciado fora do espaço geográfico da UnB. Esse trajeto foi essencial para se abordar, além do transporte público, o papel estratégico do pedestre como um aspecto importante a ser considerado na promoção da acessibilidade. No primeiro dia

de visita, a linha de ônibus utilizada foi a 106.2, conhecida como Grande Circular, que passa pelas avenidas L2 e W3. Ao fazer o caminho inverso, a linha de ônibus utilizada foi a 0.176 que sai da Região Administrativa XVII (Riacho Fundo I) e passa por toda L2. Escolheu-se para o primeiro registro a parada de ônibus localizada na quadra SQN 406, pela sua posição estratégica. Inclusive, essa parada foi um dos pontos de ônibus escolhidos para a instalação de placas informativas que fazem parte de um projeto do Programa de Iniciação Científica em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação do Departamento de Geologia da UnB. Com o slogan “Meu ônibus passa aqui?”, o projeto, além de identificar e mapear os pontos de ônibus do *campus* e seu entorno, busca também orientar os usuários de transporte público sobre espaço, direção e trajeto (PIRES, 2018). Em cada parada foram afixadas duas placas: uma com uma sequência numérica; e a outra com uma sinalização com *QR Code*. Assim, não à toa, a primeira imagem retratada foi a da sequência numérica 3454 fixada no ponto de ônibus (ver Figura 9).

Figura 9 - Parada de ônibus (SQN 406) e o Projeto de Mobilidade Urbana implementado pela UnB

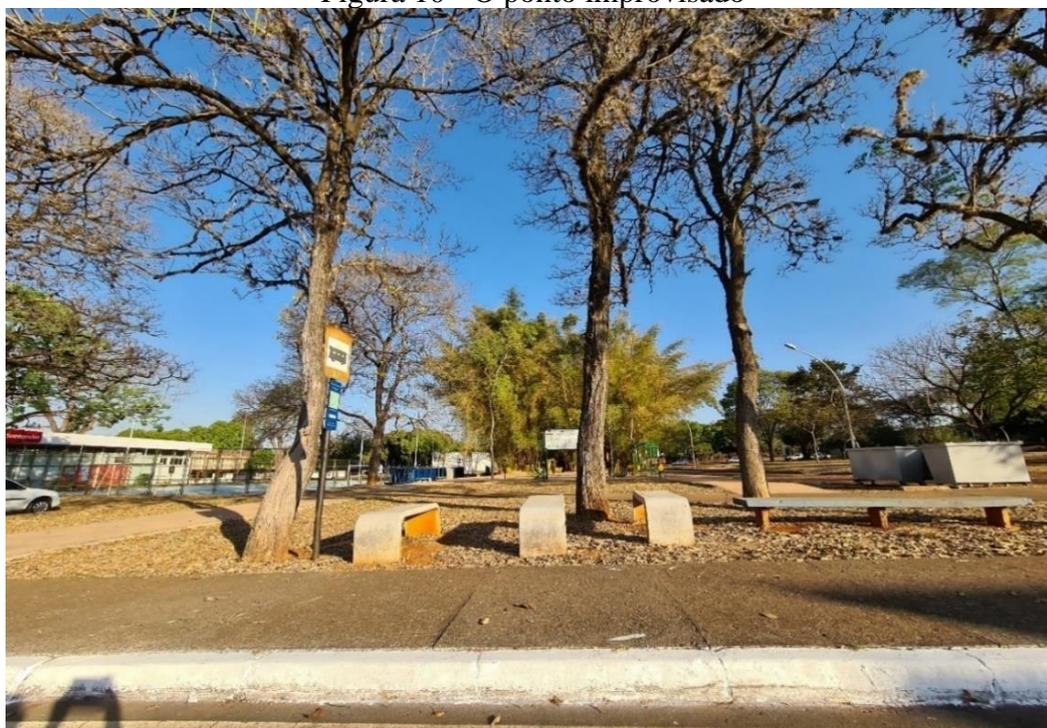


Fonte: elaborada pela autora.

Cabe abrir um parêntese para abordar a relevância do projeto previamente mencionado no que se refere às ações que visam a acessibilidade na UnB. Este projeto de Iniciação Científica mapeou e levantou informações acerca dos 27 (vinte e sete) pontos de paradas de ônibus que existem no *campus*, sendo 24 (vinte e quatro) cobertos e 3 (três) sem cobertura, inclusive um deles está localizado próximo a FE e foi registrado durante o trabalho de campo (ver Figura

10). A partir da localização dessas paradas, pode-se identificar uma série de facilitadores, ou sejam, elementos que indicam valores positivos à mobilidade como, por exemplo, faixas de travessias de pedestres, semáforos e calçadas, bem como um conjunto de fatores de impedância e de barreiras, como, por exemplo, ausência de rampas, de calçadas rebaixadas ou de informações e direcionamento dispostos em formatos que sejam acessíveis a pessoas com impedimento sensorial. Ademais, este projeto é importante para se pensar nas tantas pesquisas e estudos solitários que há por toda a Universidade. Alguns engessados pela burocracia institucional; outros sem tanta visibilidade.

Figura 10 - O ponto improvisado

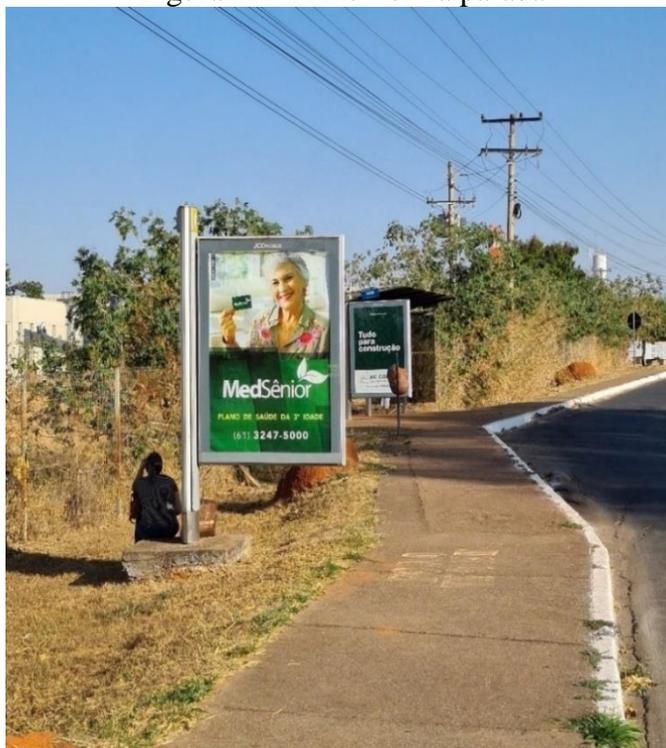


Fonte: elaborada pela autora.

Retornando a esta análise, embora os roteiros do trabalho de campo já estivessem traçados, o primeiro percurso teve um desvio em razão de um olhar empático para uma mulher que estava do outro lado da avenida L2 norte, em um ponto, aguardando um ônibus (ver Figura 11). A parada ensolarada e ela ali, sentada, em um único local que havia sombreamento, não tão distante do ponto de ônibus, mas não estava nele. Busca-se proteger da exposição ao sol. Da parada de número 3454, avista-se a faixa de pedestres à esquerda e, à direita, avista-se a parada de ônibus, localizada no SGAN 606/607, identificada pelo projeto da UnB com a numeração 3436. O vulto do corpo da mulher, diferentemente da que aparece na Figura 9, protegida do sol, mistura-se à sombra. A beleza da arquitetura do ponto de ônibus, projetado

em vidro, porém sem proteção, torna o local insalubre, hostil. No caso específico das pessoas com deficiência, a arquitetura, não pensada nas demandas dos usuários deficientes é uma recusa de acessibilidade e, portanto, uma forma de capacitismo, na sua forma ativa.

Figura 11 - A mulher na parada



Fonte: elaborada pela autora.

A partir das paradas previamente mencionadas, a depender de qual é o destino do pedestre, há pelo menos três trajetos que podem ser realizados para se chegar ao *campus*: ao atravessar pela faixa, ainda na L2 Norte, esse pode seguir em direção à L3 Norte pela ciclovia, que está ao lado esquerdo de quem desce, ou, a partir dessa, pode-se optar por atravessar a via urbana pela direita e seguir pela calçada. Nesse percurso, para quem está na L3, à direita, está uma faixa de pedestre na qual estão localizados dois semáforos com sinalização sonora. A terceira opção, pode ser o atalho de terra (ver Figura 12). Esse é bastante utilizado por pedestres que priorizam o caminho mais rápido desde a parada 3436. Ao descer por esse desvio, chega-se à faixa de pedestre onde estão os semáforos. A 300 metros, estão localizados os prédios que compõem a FE. A presença dos semáforos facilita ao pedestre atravessar a L3 Norte com maior segurança, por outro lado, demonstra a desigualdade de acesso à UnB. Na seca, a visão turva, a terra e o calor representam o esforço físico o qual deve ser considerado como um tipo de fator de impedância. Na chuva, o terreno escorregadio. Enquanto, percebe-se o horizonte com todo o seu esplendor, em contraste, há rachaduras no solo, o descampado, o desamparo, o abandono.

Figura 12 - A travessia pelo chão de terra e a desigualdade de acesso ao *campus*



Fonte: elaborada pela autora.

No **trajeto de campo 1** (ver Quadro 3), entre o ponto A – a parada de ônibus da SQN 406 – e o D – o ponto de ônibus improvisado próximo à FE – observam-se os seguintes elementos que indicam valores positivos à mobilidade acessível: calçadas bastante largas, não destinadas à circulação de bicicletas, mas sim ao trânsito de pedestres; cicloviárias; faixas de travessia de pedestres (L2 norte, L3 norte, FE); semáforos como sinais sonoros ou sinais vibratórios (L3 norte); e vagas exclusivas em estacionamentos. Na contramão, observam-se uma série de fatores de impedância: ausência de calçadas em alguns trajetos, sobretudo, nos desvios; ausências de calçadas rebaixadas; algumas calçadas e rampas em condições precárias; pisos irregulares; ausência de placas de sinalização e piso tátil; ausência de marquises ou qualquer outro tipo de cobertura (o sombreamento dá-se em razão da arborização no interior do *campus*); e ausência de mobiliário para descanso.

Quadro 3 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade no **Percurso 1 (A)**

Especificação dos trajetos de campo	Locais adaptados/adequados e fatores positivos à mobilidade (facilitadores)	Fatores de impedância e barreiras arquitetônicas e urbanísticas
Trajetos 1	<ul style="list-style-type: none"> ○ calçadas largas; ○ ciclovia; ○ faixas de travessia de pedestres; ○ rampas; ○ semáforos com sinais sonoros ou sinais vibratórios; ○ sinalização de trânsito. ○ vagas exclusivas em estacionamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ausência de calçadas em alguns trajetos, sobretudo nos desvios; ○ ausências de calçadas rebaixadas; ○ ausência de informações sonoras ou táteis e visuais; ○ ausência de mobiliário para descanso. ○ ausência de pisos táteis; ○ ausência de conexão entre as calçadas; ○ calçadas e rampas malconservadas; ○ carência de elementos arquitetônicos de sombreamento e abrigo; ○ clima e temperatura; ○ esforço físico; ○ parada de ônibus com arquitetura hostil; ○ pisos irregulares (rachados ou desnivelados); ○ ponto de parada de ônibus improvisado; sem cobertura; ○ precariedade na demanda de transporte público.

Fonte: elaborado pela autora.

Não tão diferente, nos **trajetos de campo 2 e 3** (ver Quadro 4), a precariedade da acessibilidade arquitetônica no interior do *campus* também é notória. Há excessos de degraus, sobretudo, na área próxima ao RU; além de rampas construídas em locais nada estratégicos, onde não se percebeu quaisquer facilitadores para a mobilidade. Para GEHL (2013), o planejamento urbanístico moderno, ao desconsiderar o papel estratégico do pedestre, abandona a essencialidade do espaço público. Inclusive, evidencia-se este problema na descida da FE com sentido ao RU. Pelo lado direito, o caminho suavemente rampado da ciclovia, torna a calçada um espaço menos convidativo ao pedestre (ver Figura 13) – muito em razão de remendos nas calçadas, de pisos irregulares e ausência de piso tátil. Afora, todo o trajeto percorrido é bem confuso para quem não habita/frequenta o *campus*. As dificuldades vão desde a falta de indicações e informações claras sobre a localização física dos prédios à ausência de informações sonoras, táteis ou visuais, o que torna perceptível como o espaço universitário moderno é um lugar desenhado para corpos idealmente perfeitos e funcionais.

Figura 13 - Se essa rua fosse minha?



Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 4 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade no **Percurso 1 (B)**

Especificação dos trajetos de campo	Locais adaptados/adequados e fatores positivos à mobilidade (facilitadores)	Fatores de impedância e barreiras arquitetônicas e urbanísticas
Trajeta 2	<ul style="list-style-type: none"> ○ calçadas largas; ○ ciclovia; ○ faixas de travessia de pedestres; ○ vagas exclusivas em estacionamentos; ○ rampas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ acúmulo de água da chuva próximo a acesso a rampa; ○ ausência de calçadas em alguns trajetos; ○ ausências de calçadas rebaixadas; ○ ausência de informações sonoras ou táteis e visuais; ○ ausência de mobiliário para descanso; ○ ausência de piso tátil; ○ ausência de totem de localização; ○ carência de elementos arquitetônicos de sombreamento e abrigo; ○ excesso de remendos e buracos; ○ excessos de degraus; ○ pisos irregulares (rachados ou desnivelados); ○ rampas construídas em locais pouco estratégicos; ○ sinalização dos prédios confusa ou inexistente.
Trajeta 3	<ul style="list-style-type: none"> ○ vagas exclusivas em estacionamentos; ○ rampas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ausência de mobiliário para descanso; ○ ausência de placas de sinalização com comunicação acessível; ○ ausência de piso tátil; ○ ausência de totem de localização; ○ pisos irregulares (rachados ou desnivelados); ○ sinalização dos prédios confusa ou inexistente.

Fonte: elaborado pela autora.

Para concluir esta seção, faz-se importante destacar que o **Percurso 1** foi interrompido duas vezes em razão dos incômodos ocasionados pelo clima – tanto no período seco quanto no período chuvoso. Na segunda visita ao *campus*, quando se registrou o caminho inverso, que corresponde a subida para a L2, foi feito um registro de uma placa, localizada no estacionamento do Auditório Dois Candangos, a qual sinaliza que, naquele local, há uma vaga exclusiva para pessoas com deficiência (ver Figura 14). Contudo, o cumprimento da legislação⁴⁶ não foi o que nos chamaria a atenção, mas sim a terminologia presente nessa placa: “uso exclusivo portadores de deficiência”. A cultura da normalidade tornou a deficiência um problema individual, marcado por um déficit que precisa ser corrigido ou ocultado. Em sentido oposto, a emergência dos Estudos da Deficiência romperia com os padrões normativos que corroboram para a manutenção das múltiplas formas de opressão e exclusão das pessoas lidas como “portadoras” de deficiência. A terminologia mantida na placa sinaliza o capacitismo na sua forma passiva e exemplifica como as barreiras atitudinais estão enraizadas nos espaços educacionais. Nesse caso, praticamente na porta da Faculdade de Educação, a FE.

Figura 14 - Vaga exclusiva para quem porta deficiência na porta da Educação



Fonte: elaborada pela autora.

⁴⁶ A LBI estabelece em seu art. 37 que a reserva de vagas para veículos que transportam pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade é obrigatória e as vagas devem existir em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público, ou privado de uso coletivo, e em vias públicas. Elas devem estar localizadas próximas aos acessos de circulação de pedestres e devem estar devidamente sinalizadas. A lei prevê ainda que o número de vagas deve equivaler a 2% do total (BRASIL, 2015).

Figura 15 - Entre sons e o direito de ir e vir
(semáforos com sinalização sonora na L3 Norte)



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 16 - Estudantes em luta em frente ao ponto improvisado



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 17 - Vagas exclusivas em um dos estacionamentos da FE



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 18 - Os sentidos da acessibilidade no Percurso 1:
a realidade em preto e branco



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 19 - Os sentidos da acessibilidade no percurso 1:
a realidade em cores



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 20 - O símbolo do acesso



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 21 - O lugar dos corpos abjetos no chão da Universidade
(faixa para travessia de pedestres localizada entre o Instituto de Artes
e o Centro Vivência, a caminho do RU)



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 22 - E no meio do caminho tinha uma poça d'água: rampa de acesso em ciclovia próxima ao RU



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 23 - Em memória a Honestino Guimarães Ditadura Nunca Mais!



Fonte: elaborada pela autora⁴⁷.

⁴⁷ Honestino Guimarães é um dos símbolos recentes na história política brasileira. Estudante do curso de Geologia na UnB, foi eleito presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), torturado e assassinado pela ditadura.

Figura 24 - Estátua de John Lennon



Fonte: elaborada pela autora⁴⁸.

⁴⁸ A estátua de John Lennon é usada constantemente como local de manifestações políticas. À época deste registro, além do símbolo anarquista pichado em seu corpo, observa-se uma máscara de proteção respiratória, um dos principais símbolos de proteção e controle da pandemia em função do vírus Covid-19. Na placa fixada aos pés da obra há uma frase de Lúcio Costa: “Também sou um sonhador e quero ficar em boa companhia”.

3.3.2 A acessibilidade entre percursos: O Percurso 2 e o Percurso 3

A travessia pelo **Percurso 1** trouxe a esta pesquisa outros rumos e sentidos para se pensar a inclusão por meio da acessibilidade. Em todo os trajetos, observam-se remendos e rupturas. Observa-se no *campus* como o mundo poderá ser um dia. Incerto. Vazio. Solitário⁴⁹. Apesar disso, observa-se nos concretos da UnB que há quem lute e há quem acredite na educação. Assim, não foi por acaso que esta fotoetnografia começou no clima seco. A seca lembra o sertão e esse, por sua vez, lembra o lugar “[...] onde manda quem é forte [...]” (ROSA, 1994, p. 19). O clima lembra o tempo; e o tempo do sertão é o tempo do possível. Não por acaso percorrem-se caminhos íngremes e tortuosos. Caminhos tantas vezes passados; passados por tantos que fizeram da UnB mais que um local de formação acadêmica; um espaço de luta contra a opressão – a opressão militar, a opressão de classe, a opressão de corpos. Porém, um espaço marcado por lutas entre forças desiguais, dentre elas, a das pessoas com deficiência.

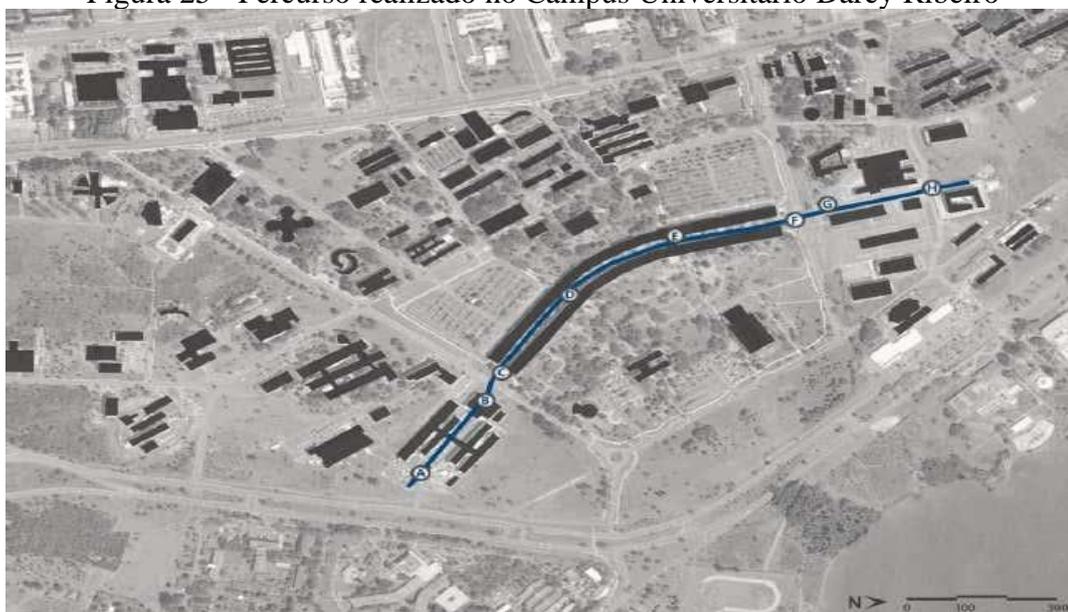
Partindo do referido percurso para o **Percurso 2**, onde está localizada a BCE, e para o **Percurso 3**, onde estão a Reitoria e o Beijódromo, observa-se que se naquele, o transporte público e o papel estratégico do pedestre foram aspectos importantes para a análise da acessibilidade; já nestes, o conceito de “espaço convidativo” foi essencial para se pensar, ou mesmo questionar, a Política de Acessibilidade da UnB. Este conceito destaca a importância de se priorizar o aspecto humano a fim de que os espaços urbanos sejam transformados em locais mais frequentados, seguros, sustentáveis e saudáveis, porém as políticas de mobilidade, tal qual foram estruturadas, ao priorizar o transporte individual motorizado, por um lado, reduziu as oportunidades das pessoas de poderem optar por outros meios de mobilidade, seja caminhando, pedalando ou usando o transporte público ou o coletivo; por outro, colocou sob ameaça as funções sociais e culturais do espaço urbano moderno, o que ocasiona a inequidade no uso do espaço público.

Vasconcelos e Pescatori (2015), ao abordarem a problemática do lugar do pedestre no espaço universitário moderno da UnB, afirmam que o pedestre parece ter sido esquecido ao longo dos novos rumos que esta Universidade tomaria. Para as autoras, a locomoção do pedestre pela cidade universitária apresenta diferentes qualidades de trajeto a depender, sobretudo, da localização espacial dele, ou seja, de qual local ele partirá e até onde ele pretende chegar. Para sustentar essa hipótese, as autoras elaboraram um percurso e utilizaram pontos de parada estratégicos denominados estações; essas foram nomeadas da letra A até a H (ver Figura 25).

⁴⁹ O trabalho de campo ocorreu em 2020 durante o período de isolamento social atravessado pela pandemia e suas incertezas que nos fez duvidar do sentido da vida e repensar se o “amanhã” ainda seria possível de ser vivido.

O trajeto percorrido iniciou-se no Instituto de Biologia e finalizou no Bloco de Salas de Aula Norte que, por sua vez, está localizado ao lado do BAES. Para as referidas autoras, embora os edifícios mais antigos do *campus* estejam entremeados por avantajados espaços verdes que se sobressaem na sua parte central, onde se percebe uma organização coesa e integrada, além de uma estruturação urbana longitudinal proporcionada pelo ICC, a expansão da UnB – iniciada nos anos 2000, em virtude da Política de Expansão das Universidades Federais – contribuiu para que as novas edificações fossem construídas muito distantes umas das outras. Essas edificações, ao resultarem um conjunto de espaços desfavoráveis à mobilidade, acabaram por contribuir para a segregação socioespacial do pedestre (VASCONCELOS; PESCATORI, 2015).

Figura 25 - Percurso realizado no Campus Universitário Darcy Ribeiro



Fonte: Vasconcelos e Pescatori (2015).

Em estudo recente, Cardoso (2019), ao analisar as relações espaciais do *campus* a partir da Praça Central, corrobora com a análise de Vasconcelos e Pescatori (2015). Para ela, o modelo morfológico implantado nos últimos anos acabou por fortalecer a segregação socioespacial e, assim, dificultar as relações interpessoais de quem frequenta o *campus*. Segundo a análise desta autora, a predominância de áreas livres mal definidas e com grandes dimensões, além das edificações implantadas de forma isolada, as quais se encontram afastadas umas das outras, torna o espaço universitário pouco ou nada convidativo. Desse modo, as distâncias acabam por inibir a apropriação dos espaços. Outro problema identificado foi a ausência de manutenção na área observada: pisos rachados e desnivelados, grelhas de drenagem soltas, poucos postes de

iluminação, ausência de calçadas ou a conservação dessas estava comprometida (CARDOSO, 2019).

Cardoso (2019) pontua que o percurso entre a saída da BCE e a entrada do ICC Norte – o **Percurso 2** desta pesquisa – é o terceiro local mais movimentado da Praça Central, destacando que nesse trajeto quase todos os pedestres preferiam caminhar pela ciclovia ao invés de usar a calçada, sobretudo por seu traçado rígido e ortogonal que, em contraste com o traçado sinuoso e orgânico da ciclovia, obrigava o pedestre a mudar de direção diversas vezes. Dentre os fatores de impedância observados, citam-se os muitos degraus existentes em alguns dos trechos que, ao apresentar um contraste com o caminho suavemente rampado da ciclovia, tornam a calçada um espaço menos convidativo, como pontua Gehl (2013). Para este autor, “[...] se tivermos que escolher entre uma rampa e uma escada, quase sempre vamos escolher as rampas [...]” (GEHL, 2013, p. 141). Diante das situações retratadas, as calçadas, com tantos degraus, tornam-se disfuncionais para as pessoas com deficiência; são elas, portanto, que portam déficits; resultando na incapacidade imposta sobre as pessoas que possuem alguma lesão/impedimento ou mobilidade reduzida.

Figura 26 - Fatores de Impedância no Percurso 2: calçadas e degraus



Fonte: elaborada pela autora.

Assim, retornamos novamente a Gehl (2013) o qual descreve que um lugar considerado acessível deve necessariamente apresentar tanto elementos convidativos quanto facilitadores para a mobilidade de qualquer pessoa. Desse modo, às barreiras urbanísticas apontadas por Cardoso (2019), esta pesquisa, por sua vez, acrescenta a situação das faixas para a travessia de

pedestres que dão acesso à BCE (ver Figura 27 e Figura 28) e à Reitoria (ver Figura 29 e Figura 30). Nesse caso, a partir das paradas de ônibus, além das calçadas, que não estão adaptadas de acordo com o desenho universal, observa-se a ausência de rampa; ali, o pedestre precisa saltar o meio-fio para ter acesso à calçada. A situação se torna mais complexa para o pedestre que sai da parada de ônibus da BCE e atravessa a via pela faixa de pedestre. Além do entrave ocasionado pelo meio-fio, a ausência de calçada faz com que ele desvie para o acostamento, utilizado para a parada dos ônibus, ou caminhe pelo gramado.

Figura 27 - Faixa para a travessia de pedestres (BCE I)



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 28 - Faixa para a travessia de pedestres (BCE II)



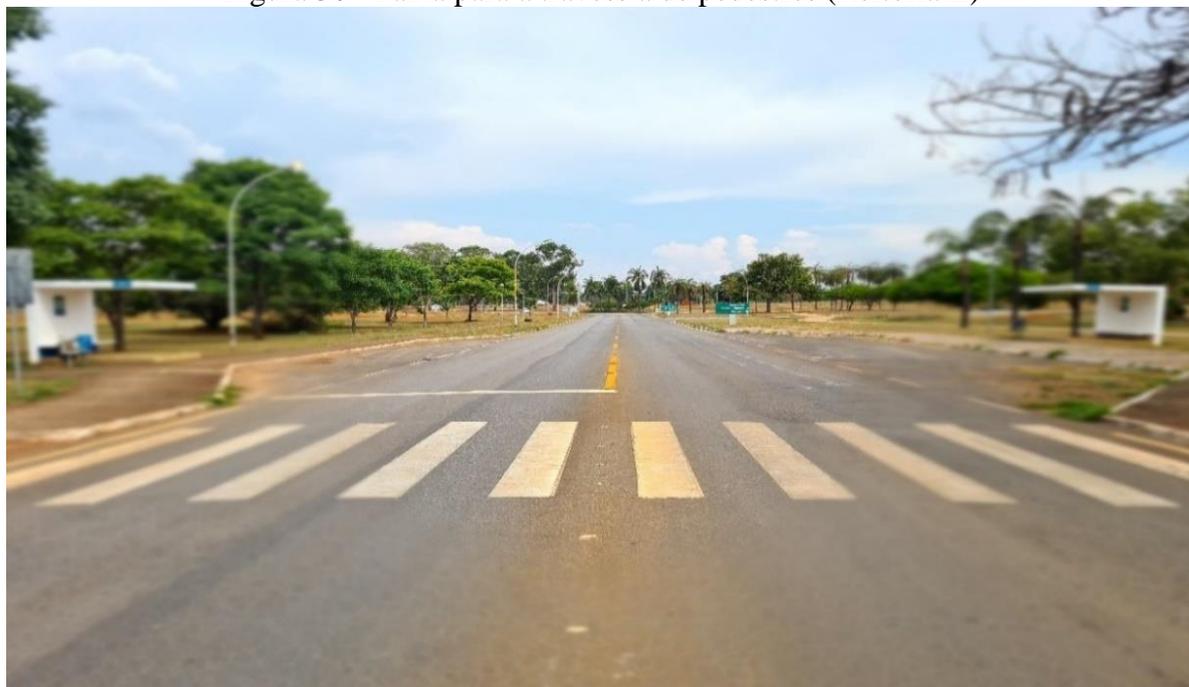
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 29 - Faixa para a travessia de pedestres (Reitoria I)



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 30 - Faixa para a travessia de pedestres (Reitoria II)



Fonte: elaborada pela autora.

Uma das respostas mais consolidadas do modelo social é a deficiência implicada na forma como a sociedade se organiza e não, necessariamente, na lesão/impedimento. Quando uma pessoa diz “[...] minha lesão é o fato de que eu não consiga andar, mas minha deficiência é o fato de a empresa de ônibus não ter transportes acessíveis [...]” (MORRIS, 2001, p. 5), a limitação de se locomover é um impedimento de alguém que possui uma lesão de natureza física, ao passo que a impossibilidade de usar o transporte público se configura em uma incapacidade da política de mobilidade urbana em não acolher a demanda dos usuários de transporte coletivo. No mesmo sentido, o cego não é alguém que habita um corpo com impedimento físico, a limitação dele em se locomover por locais sem arquitetura acessível aos deficientes visuais configura uma deficiência na política de acessibilidade. O surdo não é alguém que habita um corpo com restrições auditivas, mas a incapacidade da sociedade em se comunicar em línguas de sinais é um déficit na política de educação. A limitação de se locomover de um cadeirante é um impedimento causado por uma lesão, ao passo que não poder entrar em um edifício porque a entrada consiste em uma série de degraus, configura o capacitismo na política de inclusão.

Figura 31 - E se esta praça fosse nossa?



Fonte: elaborada pela autora.

Cabe, portanto, destacar que um espaço para ser acessível deve necessariamente possuir elementos convidativos e facilitadores à mobilidade de todas as pessoas, tais como: o deslocamento com segurança e autonomia – que é a possibilidade ou a condição de se locomover de forma livre; o conforto; a orientação espacial – que é a possibilidade ou condição de compreensão do espaço a partir da sua configuração arquitetônica e da sua organização

funcional; e a existência de apoios e suportes informativos baseados na comunicação inclusiva – que é a possibilidade ou condição de troca e intercâmbio coletivo, que engloba a utilização de textos em braille, bem como o uso de Libras e outros meios de comunicação inclusivos. Desse modo, embora os **Percursos 2 e 3** estejam localizados em uma das áreas mais belas do *campus*, com vasta área verde, arborizada e repleta de cantinhos para cochilar, estudar, festejar, meditar, namorar, caminhar e se encontrar (ver Figura 32 e figura 33), as imagens revelam os lugares que os corpos com deficiência (não) ocupam.

Figura 32 - Um convite para caminhar (Jardins da Praça Central)



Fonte: Secom/UnB (2018).

Figura 33 - Fim de tarde no Teatro de Arena (Praça Central)



Fonte: Ferraz e Secom/UnB (2016).

Para Torres; Mazzoni e Mello (2007), os fatores ambientais podem exercer uma notável influência sobre os níveis de atividade e participação das pessoas com deficiência devido ao fato de ser, no meio ambiente – o espaço de convivência no qual se desenvolvem as atividades cotidianas e estabelecem-se as inter-relações – que as barreiras e os facilitadores estão presentes. Nesse sentido, o que se constitui como uma barreira para uma determinada pessoa, talvez não o seja para outra, “[...] podendo inclusive constituir-se em um facilitador para uma terceira pessoa [...]” (TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007, p. 371). As dificuldades em termos de acessibilidade arquitetônicas e urbanísticas podem variar, conforme a deficiência, bem como o acesso a direitos; o que significa que, mesmo que uma pessoa considere as barreiras físicas – que lhe condiciona o acesso a vários locais – como possíveis de serem atravessadas, outra, que frequenta o mesmo ambiente, pode ter uma percepção bem diferente. Diante disso, considera-se crucial a adoção do desenho universal e de políticas inclusivas melhor estruturadas tanto no plano político quanto no ético-estético. Feitas essas reflexões, apresenta-se, além síntese da acessibilidade/inacessibilidade nos **Percursos 2 e 3** (ver Quadro 5), a fotoetnografia desses percursos.

Quadro 5 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade nos **Percursos 2 e 3**

Especificação dos percursos	Locais adaptados/adequados e fatores positivos à mobilidade (facilitadores)	Fatores de impedância e barreiras arquitetônicas urbanísticas
Percorso 2 (BCE)	<ul style="list-style-type: none"> ○ calçadas largas; ○ ciclovia; ○ faixas de travessia de pedestres; ○ sombreamento (arborização); ○ vagas exclusivas em estacionamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ausência de calçada próxima à parada de ônibus e faixa de pedestre; ○ ausência de calçada rebaixada; ○ ausência de conexão entre as calçadas; ○ ausência de informações sonoras ou táteis e visuais; ○ ausência de mobiliário para descanso. ○ ausência de pisos táteis; ○ ausência de rampa próxima às paradas de ônibus; ○ ausência de totem de localização; ○ carência de elementos arquitetônicos de abrigo; ○ excessos de degraus; ○ pisos irregulares (rachados ou desnivelados); ○ rampas construídas em locais pouco estratégicos; ○ sinalização dos prédios confusa ou inexistente.

<p>Percurso 3 (Reitoria)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ calçadas largas; ○ ciclovia; ○ faixas de travessia de pedestres; ○ rampas; ○ vagas exclusivas em estacionamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ ausência de calçada rebaixada; ○ ausência de informações sonoras ou táteis e visuais; ○ ausência de mobiliário para descanso. ○ ausência de pisos táteis; ○ ausência de rampa próxima às paradas de ônibus; ○ ausência de totem de localização; ○ excessos de degraus; ○ pisos irregulares (rachados ou desnivelados); ○ rampas construídas em locais pouco estratégicos; ○ sinalização dos prédios confusa ou inexistente.
---	---	--

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 34 - A encruzilhada no Percurso 2



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 35 - Entre o belo e o disfuncional: os degraus do Percurso 3 (Reitoria)



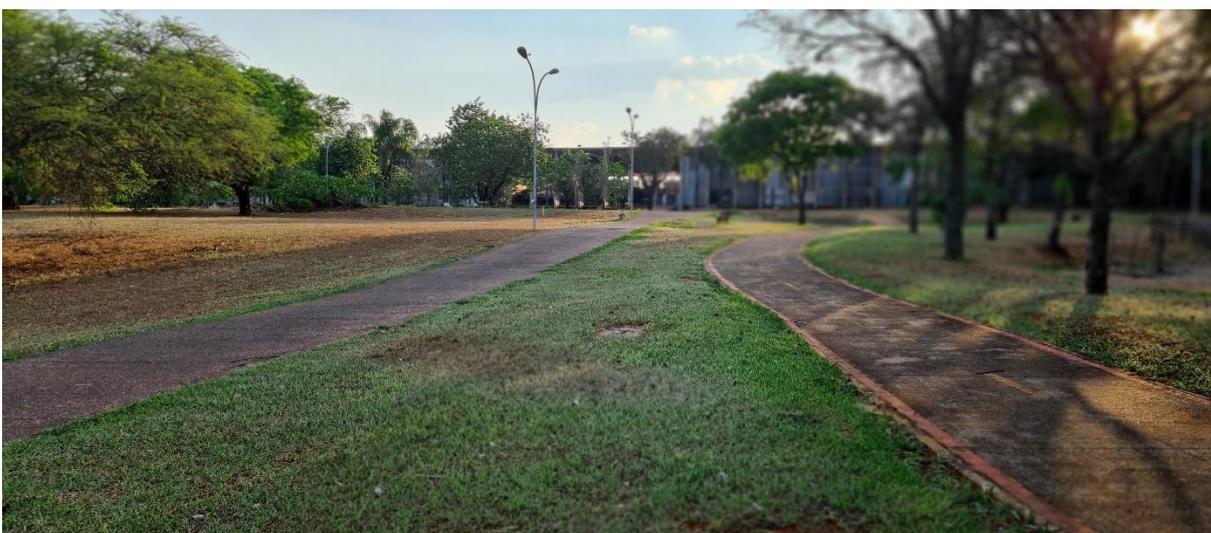
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 36 - Os tantos degraus do Percurso 3



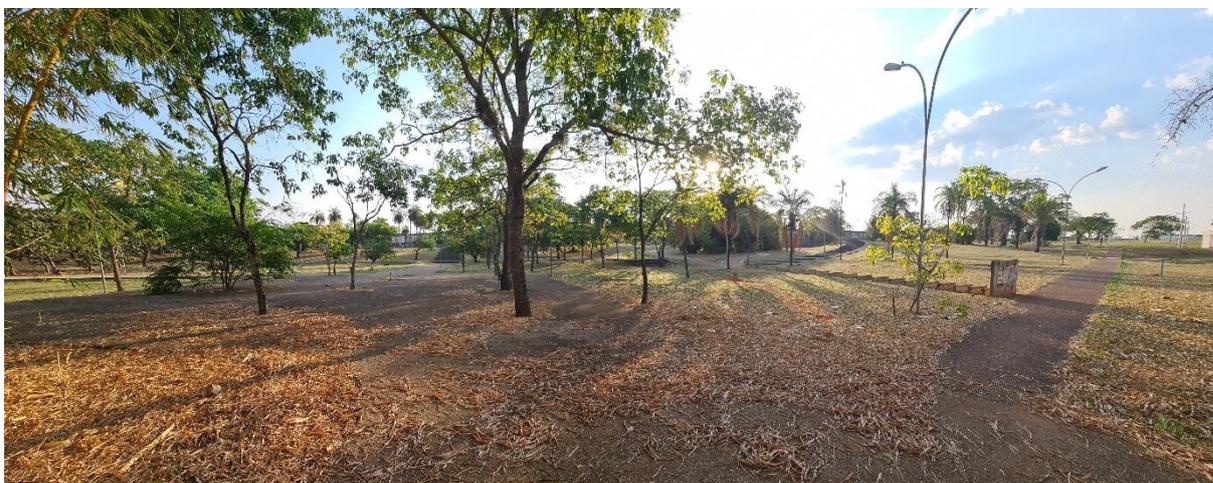
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 37: Entre o belo e o disfuncional: conexões e desconexões do Percurso 2



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 38 - Por uma rota acessível na Praça Central



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 39 - Onde está o problema?



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 40 - Na deficiência?



Fonte: elaborada pela autora.

3.3.3 As barreiras socioculturais do ICC

Sempre que é mencionada a existência de barreiras arquitetônicas em um espaço escolar, há que se destacar que grande parte das atividades sociais se concentra no interior das edificações ou junto às suas entradas. No caso do Campus Universitário Darcy Ribeiro, o ICC

configura-se enquanto uma grande rua onde o movimento é extremamente dinâmico (CARDOSO, 2019). Para além dos espaços administrativos, acadêmicos e didáticos, o Minhocão consiste em um espaço político. Um lugar de memórias. Local onde ocorreu a invasão militar em 1968. Lugar de manifestações culturais e estudantis. Lugar de comemorações e outros tantos festejos. O ICC é, sem dúvidas, um lugar de encontros. Contudo, em razão da ausência de acessibilidade, essa visualizada no seu sentido mais amplo, este pode ser um lugar de desencontros. E é nesse espaço, que representa os distintos ambientes de convivência existentes no *campus*, que o capacitismo fica mais perceptível.

Figura 41 - Os acessos do ICC



Fonte: elaborada pela autora.

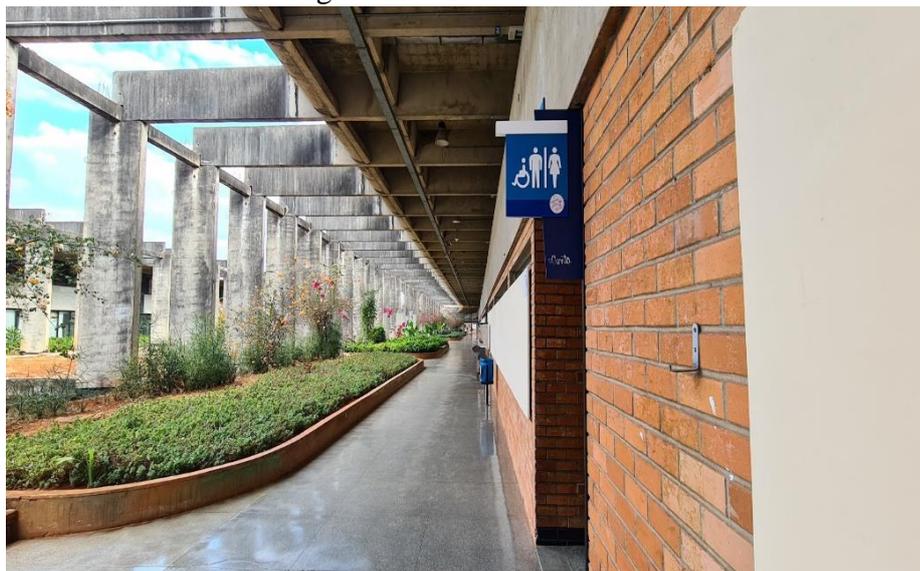
Segundo o estudo de Cardoso (2019), durante os intervalos das aulas, as entradas principais do ICC são os grandes pontos de encontro da comunidade acadêmica. A área entre a Ala Norte e a Ala Central foi apelidada pelos próprios estudantes de Ceubinho, em referência ao Centro Universitário de Brasília (UnICEUB), que fica na Asa Norte; já a área entre a Ala Central e a Ala Sul, recebeu o apelido de Udefinho, sendo essa entrada associada ao Centro Universitário UDF, que fica na Asa Sul. Há outras duas entradas: uma se localiza no extremo sul e a outra, no extremo norte, onde se localiza a DACES. Além dessas entradas, há a rua de serviço. Como abordado anteriormente, o Minhocão divide-se em três blocos: A, B e C. Os blocos A e B têm três pisos: subsolo, térreo e mezanino. No subsolo, entre os blocos A e B, estão a rua de serviço e o bloco C, cujo teto contém jardins e passarelas no nível do térreo (ver Figura 42).

Figura 42 - O subsolo do ICC



Foto: Costa e Secom/UnB (2017).

Figura 43 - O térreo do ICC



Fonte: elaborada pela autora.

Importa frisar que durante o trabalho de campo, percorremos o espaço geográfico do ICC em todos os seus sentidos. Fizemos a travessia por entre as alas Norte, Central e Sul, entre silêncio e vazio; entre adaptações e invisibilidades. Em um estudo realizado no ano de 2012, Ferreira e Máximo já alertavam sobre as condições de acessibilidade no Minhocão. Os autores identificaram algumas barreiras arquitetônicas bem como alguns fatores de impedância em diversos locais do prédio, entre os mais graves estavam: a ausência de piso tátil de alerta ou direcional; a dificuldade de acesso ao pavimento superior do Bloco A, o qual não possui

elevadores (estes se encontram somente no Bloco B); a impossibilidade para atravessar pelo subsolo do Bloco C ao Bloco A em virtude da via para veículos de serviço cortar toda a edificação (nesse caso, as rampas instaladas para a transposição não atendiam à norma técnica, além da ausência de guarda-corpo ou sinalização tátil de alerta); os elevadores do Bloco B não estavam em condições de uso durante a visita; e algumas rampas não estavam adaptadas ou adequadas de acordo com o desenho universal.

Figura 44 - A travessia do Bloco B ao Bloco A do ICC Sul

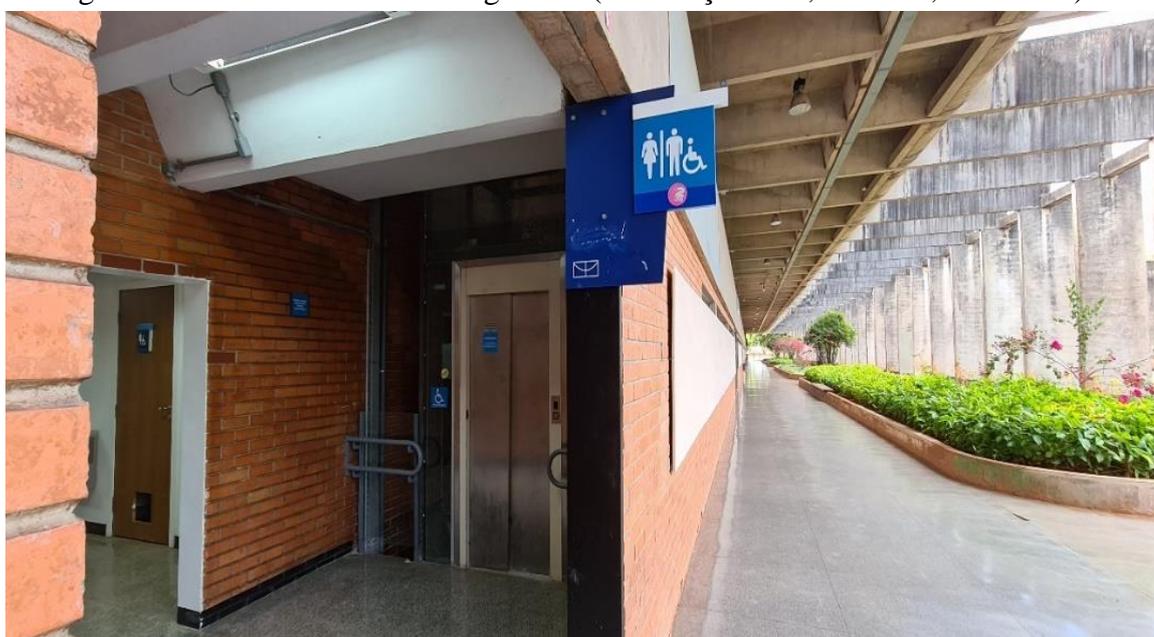


Fonte: elaborada pela autora.

Passados dez anos, pouco mudou (ver Quadro 6). Contudo, a esses problemas, acrescentaríamos dois grandes obstáculos: passar do bloco A para o bloco B, pois há um degrau de 20 cm na passagem; e os portões colocados no ICC, os quais possuem uma barra de ferro bem próxima ao chão (ver figura 47). Além desses obstáculos, cita-se a ausência de informações sonoras ou táteis, o que torna perceptível a invisibilidade da cegueira (ver Figura 45). Sobre

isto, cabe destacar que a ABNT 9050/2015 estabelece que as formas de apoio para informações e direcionamento devem ser dispostas em formatos que sejam acessíveis a pessoas com impedimento sensorial de acordo com o princípio dos dois sentidos: a visão (informações sonoras ou táteis para cegos ou pessoas com deficiência visual); e a audição (informações visuais para surdos ou pessoas com deficiência auditiva). Aliás, os resultados desta pesquisa demonstram que em todos os percursos, sobretudo na travessia feita por entre os espaços de sociabilidade do ICC, saltam aos olhos a invisibilidade da cegueira e de outros impedimentos de natureza sensorial.

Figura 45 - A invisibilidade da cegueira I (localização ICC, Bloco B, Ala Norte)



Fonte: elaborada pela autora.

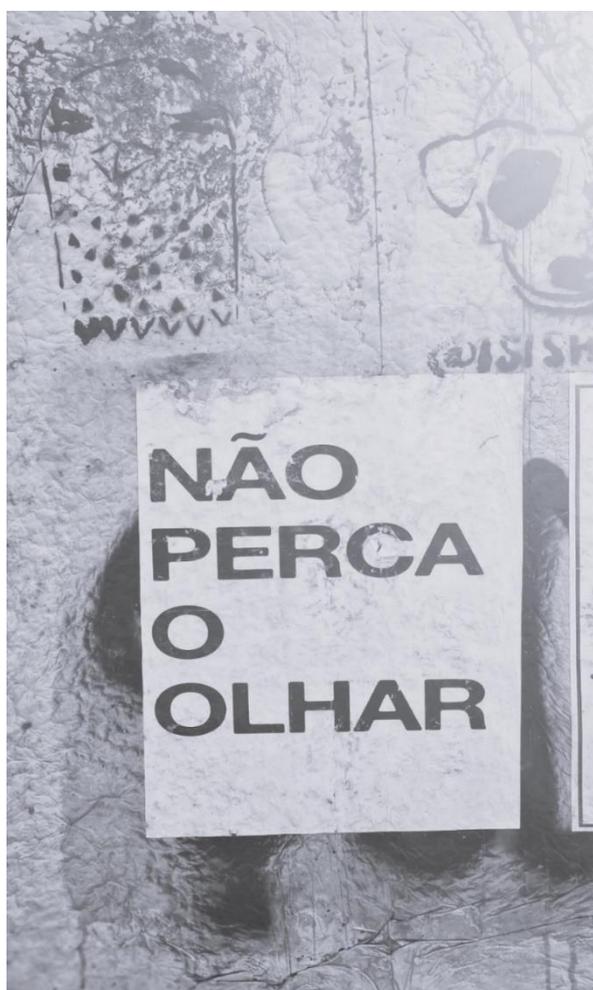
Quadro 6 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade no ICC

Especificação dos percursos	Locais adaptados/adequados e fatores positivos à mobilidade (facilitadores)	Fatores de impedância e barreiras arquitetônicas e urbanísticas
ICC	<ul style="list-style-type: none"> ○ banheiros adaptados; ○ elevadores no Bloco B; ○ mobiliário para descanso; ○ rampas; ○ vagas exclusivas em estacionamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ acesso para passar do bloco A para o bloco B (em razão do degrau); ○ ausência de informações sonoras ou táteis e visuais; ○ ausência de totem de localização; ○ ausência de pisos táteis; ○ ausência de informações sonoras ou táteis, ○ dificuldade de acesso ao pavimento superior do Bloco A bem como à rua de serviços e subsolo; ○ portões/grades nas entradas e saídas do prédio.

Fonte: elaborado pela autora.

A deficiência, percebida enquanto experiência da vida humana, ou seja, parte do ciclo de vida do ser humano, de um lado, é um dos diversos contornos dos corpos, e de outro, é a materialidade política de um corpo impedido. Uma das contribuições da segunda geração do modelo social foi descreve-la enquanto experiência relacional de um corpo com lesão e ambientes pouco acolhedores, em que não há deficiência mais relevante do que a outra, mas diferentes discapacidades ocasionadas por distintas intersecções. Essa interpretação posta pela segunda geração fez emergir os debates acerca da subjetividade de se habitar um corpo atípico, contribuindo para que se enxergasse a diversidade das tantas deficiências ocultas e invisíveis, por vezes não percebidas pelas demais pessoas.

Figura 46 - O que é incapacidade para você?



Fonte: elaborada pela autora.

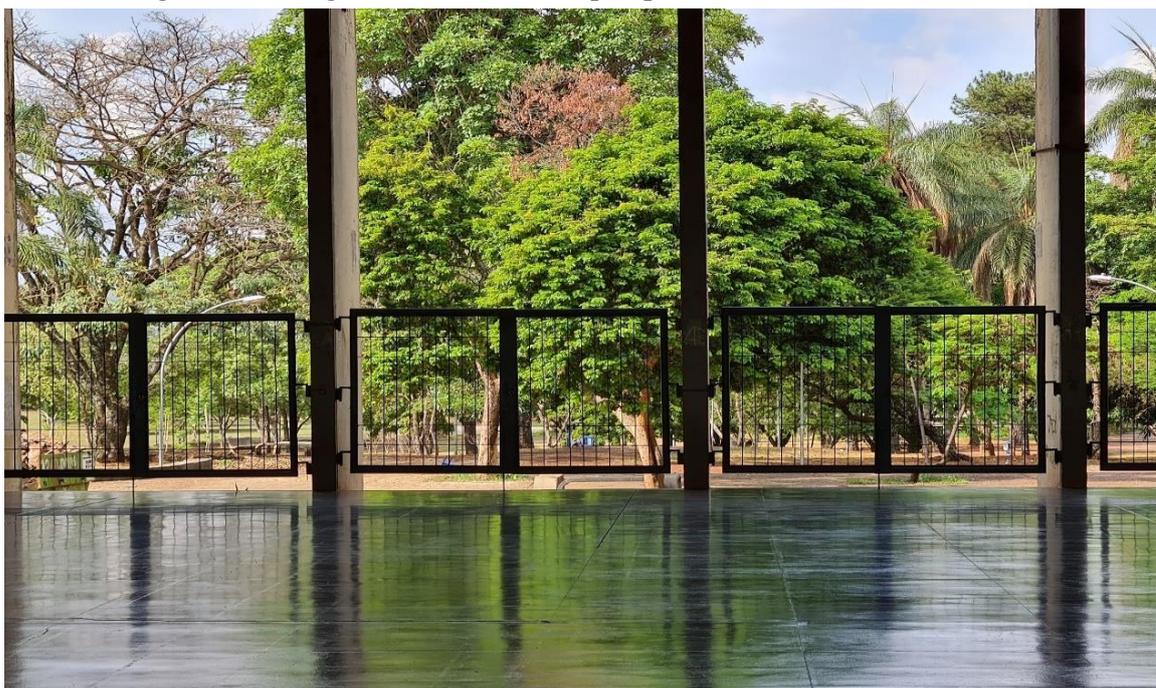
Para Torres; Mazzoni e Mello (2007, p. 371), essa “não” percepção

[...] costuma acontecer no dia-a-dia, por exemplo, quando nos relacionamos com pessoas que possuem daltonismo, geralmente sem observarmos as dificuldades que enfrentam e, até mesmo, sem identificarmos que elas possuem essa deficiência visual.

Por outro lado, algumas outras discapacidades raramente passam despercebidas, principalmente quando existem elementos exteriores que assinalam a existência da deficiência, como ocorre no caso do uso de uma cadeira de rodas, de uma muleta ou de uma bengala branca.

Essa questão é particularmente emblemática para pensar a baixa visão, o daltonismo, a surdez e o transtorno do espectro do autismo enquanto deficiências “ignoradas” quando o assunto é a acessibilidade arquitetônica. Diante disso, parece imprescindível problematizar que os entraves decorrentes da inacessibilidade no chão da UnB, além da naturalização da capacidade compulsória e da corponormatividade no âmbito acadêmico, reiteram o compromisso anticapacitista que essa Universidade deve assumir, particularmente porque a acessibilidade, no seu sentido mais amplo, torna-se um desafio político na medida em que ela não é prioridade no *campus* nem mesmo no terreno das políticas de permanência. Claramente, a inacessibilidade pode ser observada desde as imagens que retratam as tantas escadas e degraus aos registros das calçadas com seus desníveis e suas ausências: ausência de manutenção, de rampas adequadas, de piso tátil, de sinalização que indica a localização dos prédios, dos pontos de ônibus, das faixas de travessias de pedestres, que também precisam ser visíveis até mesmo para quem está privado do sentido de visão. Devemos ter a consciência de que não só os pés nos levam a construção de conhecimentos a partir do nosso caminhar; as nossas mãos e os nossos sentidos também nos conduzem.

Figura 47 - As grades do ICC: uma perspectiva de dentro do Minhocão



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 48 - As grades do ICC: uma perspectiva de fora do Minhocão



Fonte: elaborada pela autora.

3.3.4 O Percurso 4

Esta pesquisa ao desvelar os trajetos que interligam os **Percursos 1, 2 e 3**, retratou a cidade universitária para além de um parque urbano e do seu aspecto bucólico; também a retratou como um espaço com fundamental papel político. A dimensão social da UnB se faz presente nos seus cantos, nas suas quinas, no seu concreto. Aliás, por onde quer que se olhe, somos lembrados das diversidades culturais; das diversidades dos corpos; da coexistência dos *outros*; das lutas das minorias, as quais, aos poucos, estão a ocupar a universidade; e das trajetórias que se cruzam, conectam-se e se desconectam. Por onde quer que se caminhe, somos lembrados que a UnB é um espaço mais plural e democrático do que era há alguns anos. Lugar onde pode-se ouvir as vozes que foram caladas por logo tempo. Contudo, em contraste com tanta boniteza, o capacitismo se torna imperceptível, tal qual as tantas discapacidades dos tantos contornos dos corpos.

Durante o trabalho de campo, identificou-se uma série de facilitadores que indicam valores positivos à mobilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, a destacar: faixas para a travessia de pedestres; ausência de fatores de impedância na maioria dos trechos e calçadas – embora algumas precisem de reparos urgentes; ciclovia desde a L2 Norte; semáforos com sinal sonoro, localizados na L3 Norte; e vagas exclusivas em estacionamento.

Quanto à acessibilidade, observam-se banheiros adaptados; demarcação de espaços reservados para pessoas em cadeiras de roda no Módulo de Apoio e Serviços Comunitários (MASC) Norte; elevadores no ICC; e rampas.

Figura 49 - O direito à acessibilidade no chão da Universidade



Fonte: elaborada pela autora.

Em relação às barreiras, observou-se que grande parte dos trajetos está dissociado dos alinhamentos das edificações e se torna inóspito, extenso e pouco ameno; não há calçadas rebaixadas e as calçadas existentes, embora tenham faixas de passeio relativamente largas, estão malconservadas, apresentando rachaduras ou remendos; em alguns trechos, observam-se a ausência de rampas, bem como de corrimãos, dentre outros, e de sombreamento e eventuais abrigos contra intempéris, sobretudo em alguns trechos do **Percurso 1** e em quase do trajeto do **Percurso 4**. Os resultados também confirmam que no *campus* não há nenhuma rota acessível. Especificamente no que se refere aos fatores de impedância, observam-se entulhos; resto de material de construção e vegetação, a citar as folhas secas; rampas inadequadas; excesso de escadas, degraus e desníveis; pisos irregulares, portões e grades. No interior do ICC, destaca-se, dentre outros, a ausência de elevadores no Bloco A e excesso de degraus. Nos dias de chuvas, as tantas poças d'água também se fazem um fator de impedância. Nos dias mais secos, o desconforto e o esforço físico. Além desses, observa-se a ausência de piso tátil direcional e de alerta, acompanhado de mapa tátil; totem de localização para a orientação espacial no que se refere às localizações das edificações, às rotas e paradas dos ônibus que circulam no *campus*, inclusive do transporte *intracampus*.

Outra questão a ser destacada é a qualidade do percurso. Como exemplo, cita-se as distâncias percorridas entre os pontos das paradas de ônibus e a BCE, que variam entre 100 e 110 metros aproximadamente, e a distância das paradas de ônibus à Reitoria, que variam entre 240 e 250 metros. Logo, parecem ser dois trajetos curtos e de fácil mobilidade, todavia, se considerar os fatores de impedância que encontramos ao longo desses percursos, pode-se afirmar que esses não são trajetos acessíveis. Aliás, a situação piora quando seguimos do extremo norte do ICC, onde se localiza a DACES, em direção ao BAES (o **Percorso 4**). Além desse prédio ser parcialmente inacessível visto que apresenta dois andares e o acesso ao piso superior se dá por uma escada, a sua localização não é nem um pouco favorável às pessoas com deficiência ou mesmo com mobilidade reduzida. Assim, além dos problemas mais visíveis, há de se falar sobre os invisíveis, como o desconforto de caminhar sob o forte sol, sobretudo pela carência de elementos arquitetônicos de sombreamento e abrigo. Para quem precisa chegar até o BAES a pé, o esforço físico, a depender do local que o pedestre esteja, bem como do clima e temperatura, é um fator a ser considerado quando se pensa na promoção da acessibilidade no chão da Universidade.

Figura 50 - Carência de elementos arquitetônicos de sombreamento e abrigo entre os Pavilhões João Calmon e Anísio Teixeira



Fonte: elaborada pela autora.

Entende-se que, em razão de uma série de barreiras (ver Quadro 7), o BAES é um local nada convidativo. Em alguns arruamentos que lhe dão acesso, as calçadas estão em situação precária (ver Figura 51) e em alguns trechos elas praticamente não existem, obrigando o pedestre a caminhar pela via urbana, dividindo o espaço com os veículos (ver Figura 52).

Situação semelhante foi percebida nas rampas de acesso, sendo que a maioria está localizada em lugares nada estratégicos. Também não há estacionamento adequado próximo ao prédio (ver Figura 53 e Figura 54). No que se refere à acessibilidade urbanística, tanto a precariedade quanto a inexistência de calçadas e rampas são uma das mais graves formas de capacitismo. Aliás, talvez seja a mera ausência de uma calçada que desnuda a corponormatividade (ou os padrões/parâmetros capacitistas) que normalizam o planejamento urbano moderno que usualmente é voltado para os “corpos ideais” do esquadro.

Figura 51 - O capacitismo presente na única calçada que dá acesso ao BAES



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 52 - Carência de calçadas entre a Faculdade de Direito, os Pavilhões e o BAES



Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 7 - Síntese da acessibilidade/inacessibilidade no **Percurso 4**

Especificação dos percursos	Fatores positivos à mobilidade (facilitadores) e locais adaptados/adequados	Fatores de impedância e barreiras arquitetônicas e urbanísticas
Percurso 4	<ul style="list-style-type: none"> ○ calçadas largas; ○ ciclovia; ○ demarcação de espaços reservados para pessoas em cadeiras de roda no (MASC) Norte; ○ faixas de travessia de pedestres; ○ rampas; ○ vagas exclusivas em estacionamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ acúmulo de água da chuva próximo a entrada do BAES; ○ ausência de calçadas em alguns trajetos, sobretudo na via de acesso ao BAES; ○ ausências de calçadas rebaixadas; ○ ausência de conexão entre as calçadas; ○ ausência de informações sonoras ou táteis e visuais; ○ ausência de mobiliário para descanso; ○ ausência de pisos táteis; ○ ausência de totem de localização; ○ calçadas malconservadas; ○ carência de elementos arquitetônicos de sombreamento e abrigo; ○ carência de estacionamento em frente ao BAES; ○ clima e temperatura; ○ esforço físico; ○ excessos de fatores de impedância (entulhos; restos de material de construção; e vegetação); ○ excesso de remendos e buracos; ○ pisos irregulares (rachados ou desnivelados); ○ rampas construídas em locais pouco estratégicos; ○ precariedade na demanda do transporte <i>intracampus</i> entre a DACES e o BAES.

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 53 – Gramado ou calçada?



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 54 - Carência de calçadas para acessar o BAES



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 55 - O capacitismo no acesso ao BAES



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 56 - A falta de infraestrutura sob o sol



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 57 - A falta de infraestrutura pós-chuva



Fonte: elaborada pela autora.

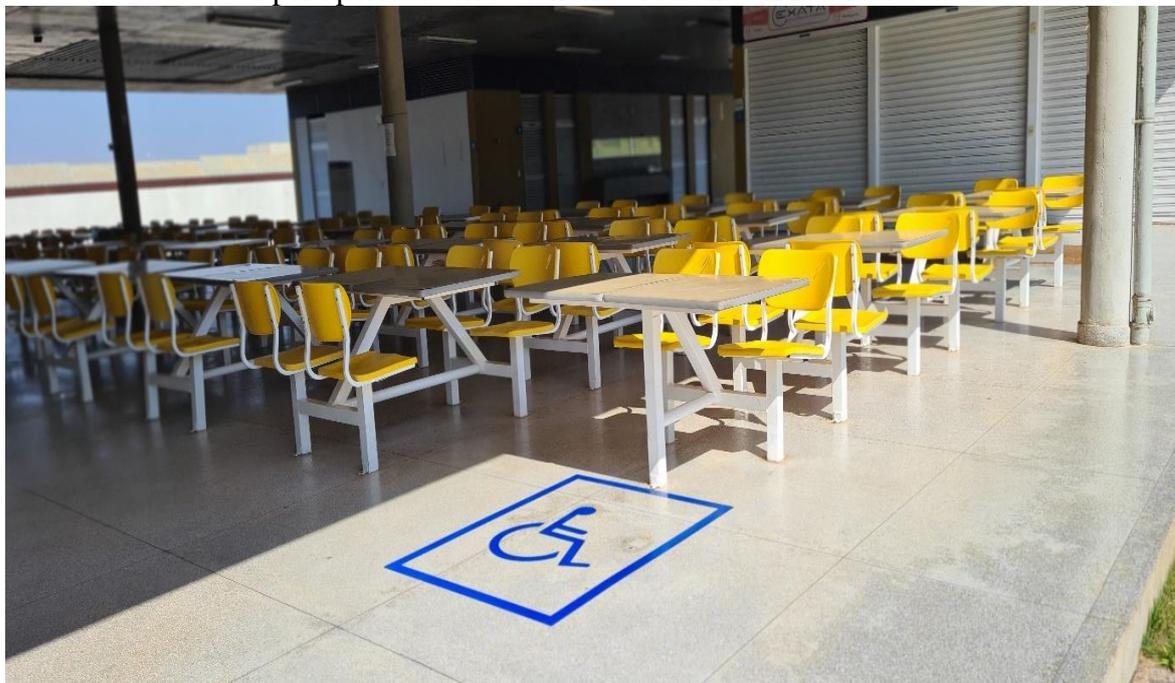
3.3.5 E aí, Darcy? Breves considerações sobre os sentidos da acessibilidade na UnB

Segundo pontua Baitello Júnior (2012), o caminhar contribui para a construção de narrativas produzidas a partir das experiências humanas com os sentidos, particularmente porque o corpo é eminentemente social. Isso implica considerar que o nosso corpo constrói vínculos pelo modo como nos apropriamos dos espaços e dos tecidos sociais. Por conseguinte, é da criação desses vínculos que dependerá o modo como as nossas imagens do mundo serão formadas (BAITELLO JUNIOR, 2012). Achutti (1997) ressalta que a narrativa fotoetnográfica deve ocorrer unicamente pelas imagens que apresentem em si e entre si uma construção de sentidos e interpretações afinal, a fotoetnografia nos presenteia com a possibilidade de uma gama imensa de olhares sobre o que está sendo mostrado. A partir das considerações desses dois autores, destaca-se que as imagens que compõem o texto visual desta dissertação foram selecionadas a partir da profunda observação do fenômeno estudado – a acessibilidade – e o contexto sociopolítico no qual ele está inserido – o Campus Universitário Darcy Ribeiro. Assim, uma vez que a fotoetnografia pressupõe alguns elementos para a sua constituição, como a utilização de fotografias sem textos explicativos entre as imagens ou mesmo o uso de legendas, a narrativa posta neste capítulo dá-se de acordo com a acessibilidade (ou a ausência dela) nos “Percurso Diários”. Contudo, importa notar que este trabalho não está inacabado; ele não tem um fim em si. Ele é o começo para novas histórias; novas narrativas; novos percursos.

Desde o período greco-romano, dada a marginalização e a exclusão das pessoas deficientes na trajetória existencial, sobretudo no que se refere ao tecido social da diversidade humana, nota-se o “ocultamento” da deficiência nos espaços contemporâneos os quais ainda mantêm uma visão capacitista a partir de uma perspectiva segregacionista. Na contramão dessa perspectiva, o modelo social considera a deficiência uma opressão social e o capacitismo uma forma de discriminação cristalizada na cultura da normalidade e na sua hegemonia em eleger “capacidades”. A imagem do corpo completo (o normal), que produz a deficiência no corpo incompleto (o inadequado), acaba por influir na concepção moderna dos dispositivos socioculturais das cidades, dentre eles, os espaços escolares. Desse modo, para além de limitadoras, as barreiras fazem com que pessoas com deficiência busquem adaptar seus deslocamentos a fim de otimizarem seus percursos; a capacidade compulsória também limitará a construção de narrativas próprias uma vez que as barreiras fazem com que pessoas deficientes tenham que planejar seus deslocamentos, seguindo um determinado roteiro. Com isso, muitas acabam por não frequentar alguns locais devido aos obstáculos que por ali estão. Esses locais se tornam um meio de privação de direitos, fazendo com que as dimensões espaciais e sociais

surjam, para as pessoas com algum tipo de impedimento, reduzidas a determinados espaços, o que resulta em uma vivência fragmentada e incompleta do seu todo (CRIP CAMP, 2020).

Figura 58 - Inclusão excludente em demarcação de um espaço reservado para pessoas em cadeiras de roda no MASC Norte



Fonte: elaborada pela autora.

Faz-se necessário pontuar que ao retratarmos alguns caminhos do *campus* tantas vezes percorridos por tantas pessoas, observamos que cada canto evoca memórias e histórias e que a luta continua presente na realidade concreta da qual se fez a UnB. Mas será que uma delas é a verdadeira luta pela inclusão de todas as pessoas com deficiência? Como pôde ser observado nesta pesquisa, alguns problemas referentes à acessibilidade arquitetônica dentro do *campus* se agravam ainda mais porque a acessibilidade, quando existe, tende a estar mal distribuída pelo espaço geográfico da cidade universitária, o que desvela não só as barreiras arquitetônicas e urbanísticas, mas a desigualdade de acesso das pessoas com deficiência a lugares que geralmente são ocupados pelas pessoas sem deficiência.

Diante disso, importa destacar que ao procedermos à comparação entre as experiências e percepções da estudante Flô, a discente participante deste estudo, com os resultados do trabalho de campo, infere-se que os espaços de sociabilidade retratados são insuficientemente acessíveis, deixando nítido que a existência de medidas legislativas e institucionais não garantem por si só que os estudantes deficientes encontrem na UnB as condições mais adequadas às suas demandas. Nessa perspectiva, o contundente relato de Flô, que pôde ver

algumas fotografias desta pesquisa, contém uma interpelação da maior importância. Ela observa que, em alguns daqueles retratos, a acessibilidade era perceptível, sobretudo nas rampas. Contudo, ela não deixou de mencionar que muitas adaptações eram apenas “ilusão”. Para ela, é importante que a UnB fiscalize se as medidas para a inclusão realmente estão sendo respeitadas e se elas promovem uma “real acessibilidade”. Afora, ao relatar se a acessibilidade tal qual proposta pela Universidade a representava, Flô foi assertiva: aqueles registros captaram alguns avanços que a deixaram feliz, porém, reforçou que a UnB ainda precisa rever a sua política de inclusão para atender ao público extenso de pessoas com deficiência que a frequentam. Passados quatro meses deste relato, um outro chamaria a nossa atenção.

Em uma matéria vinculada no DFTV 1, telejornal exibido pela TV Globo Brasília, em 20 de agosto de 2022, um coletivo de estudantes com deficiência matriculadas no curso de Direito da UnB reivindicava a construção de uma rampa na Faculdade de Direito. O prédio, projetado pelo arquiteto Matheus Gorovitz, foi inaugurado em 22 de abril de 1982, época em que a acessibilidade arquitetônica não era uma prioridade. Segundo o anuário estatístico⁵⁰ divulgado pela UnB em 2021, na Universidade há 502 (quinhentos e dois) estudantes com algum tipo de deficiência matriculados nos cursos regulares da instituição; deste total, 36 (trinta e seis) discentes ingressaram na UnB pelo sistema de reserva de vagas (UNB, 2022a). No curso de Direito, por exemplo, há 11 (onze) discentes com deficiência: 2 (dois) estudantes com deficiência auditiva; 4 (quatro) com deficiência visual; 4 (quatro) com deficiência física; e um/a discente com impedimento não identificado/declarado.

Sobre o projeto arquitetônico da Faculdade de Direito, o prédio, além de ter um pátio central, que lembra uma praça, e um andar térreo, possui um segundo andar. Para acessá-lo, com exceção das escadas, há apenas um elevador, o qual é considerado insuficiente para atender as necessidades das pessoas com deficiência, particularmente, daquelas que usam cadeiras de rodas (ACESSIBILIDADE, 2022). Para as discentes entrevistadas pelo jornal supracitado, além da dimensão do espaço interno, considerado pequeno, o elevador, ora está em manutenção, ora está parado em razão das constantes interrupções de energia elétrica (idem). “A cadeira faz parte do meu corpo [...] e eu me sinto mutilada”, relata uma das estudantes que se sente excluída ao ter que usar o elevador sozinha diante da impossibilidade de ser acompanhada por sua mãe ou por colegas.

⁵⁰ O anuário estatístico tem por finalidade consolidar e disponibilizar informações à comunidade acadêmica, além de constituir-se em um referencial para estudos e pesquisas relacionadas à UnB (UNB, 2022a). Ressalta-se que os dados disponíveis no documento supramencionado se referem ao 2º semestre do ano de 2020. Quanto ao quantitativo de estudantes com algum tipo de deficiência, este anuário não informa a fonte dos dados.

Observa-se que, não tão diferente da realidade de outras universidades (ALMEIDA; FERREIRA, 2018); PASSOS, 2016; REIS, 2017; RIELLA, 2020; SILVA, 2016; SILVA, 2018; SOUZA; NASCIMENTO, 2020), a acessibilidade na UnB não é aplicada como um direito declarado em lei. Quando presa ao campo teórico, a acessibilidade, neste caso a sua ausência ou insuficiência, faz com que os próprios estudantes com deficiência se tornem os responsáveis pelos meios e estratégias para se locomoverem em locais sem adequação ou adaptação, como é o caso da Faculdade de Direito. Diante da carência de uma rampa para o acesso ao piso superior desta Faculdade, as estudantes com deficiência, para terem garantido os seus direitos, seja o de ir e vir, seja o de acesso a uma educação pública, seja o direito à universidade, reivindicaram a construção desta rampa, a qual foi negada pela UnB diante da justificativa de que a obra feriria ou desconfiguraria o projeto arquitetônico do prédio (ACESSIBILIDADE, 2022), demonstrando que, coincidentemente à época da inauguração deste prédio, a acessibilidade não é uma prioridade.

Com o apoio do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, as estudantes conseguiram, a partir de um acordo de não persecução penal⁵¹, uma verba no valor de R\$150.000,00 para a construção da rampa. Contudo, para que a UnB pudesse utilizar este recurso era obrigatório que se realizasse, além do levantamento de custos, um estudo técnico detalhado sobre o projeto arquitetônico desta rampa em razão da Faculdade de Direito se localizar em um prédio histórico. Segundo explicou a Coordenação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade, para uma “verdadeira acessibilidade” não basta o projeto de uma rampa, deve-se analisar, conjuntamente, os custos para adequação de calçadas, sinalização, colocação de corrimões, guarda-corpos e piso tátil. De acordo com a Secretaria de Infraestrutura da UnB, o custo da instalação da referida rampa ficaria em R\$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil reais) (ACESSIBILIDADE, 2022).

Entende-se que a necessidade de edificações patrimoniais acessíveis a todas as pessoas vai além do rompimento de barreiras arquitetônicas, trata-se, inclusive, do rompimento de barreiras atitudinais uma vez que o acesso ao conhecimento, à cultura e à memória, está intrinsecamente relacionado com a história e identidade de uma sociedade, a qual deveria ser inclusiva. Para MAZZOTTA (2006, p. 31),

⁵¹ O art. 28-A do Decreto Lei nº 3.689 de 03 de outubro de 1941, incluído pela Lei nº 13.964, de 2019, estabelece que “não sendo caso de arquivamento e tendo o investigado confessado formal e circunstancialmente a prática de infração penal sem violência ou grave ameaça e com pena mínima inferior a 4 (quatro) anos, o Ministério Público poderá propor acordo de não persecução penal, desde que necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime [...]” (BRASIL, 2019). Para fazer o acordo de não persecução penal, não ser denunciado, o investigado (pessoa física ou jurídica) precisa confessar o crime (ACESSIBILIDADE, 2022).

As dificuldades e limitações das condições de acesso aos bens e serviços sociais e culturais configuram uma das mais perversas situações de privação da liberdade e de equidade nas relações sociais fundamentais à condição de ser humano. O conceito de acessibilidade vai muito além do direito de adentrar aos ambientes naturais e físicos, confundindo-se mesmo com o direito de participação ativa no meio social, com a cidadania ou a inclusão social. Não é concebível, pois, defender inclusão social abstraindo-se as condições básicas de acessibilidade nos espaços sociais públicos ou que são compartilhados por todos. Pode ser irrelevante destacar a palavra todos. No entanto, talvez represente um alerta àqueles que tenham uma obscura percepção dos segmentos da população que têm sido reiteradamente privados de seus direitos humanos fundamentais, inclusive daquele composto pelas pessoas com deficiências.

Naturalmente, o que se espera de um modelo de universidade inclusiva é aquele em que os estudantes com deficiência não teriam de reclamar seus direitos, o que nos leva a pensar nas barreiras atitudinais que não podem ser retratadas, mas que estão mascaradas nas situações desconfortáveis, constrangedoras e capacitistas vivenciadas por este coletivo durante a sua trajetória acadêmica. Pensamos também na experiência daqueles estudantes cuja deficiência não é tão perceptível, tal qual ocorre com os/as estudantes com baixa visão, com daltonismo, com doenças crônicas, os/as estudantes surdos/as e autistas, entre outros, bem como nos fatores socioculturais que dificultam que as tantas deficiências possam ser enxergadas. Todas essas questões se colocam como um desafio para a inclusão, muito em razão do continuum epistêmico da biomedicina que se mantem como o saber-poder hegemônico. Os saberes biomédicos, por atenderem a padrões considerados ideais, acabam por ampliar a dissonância diante da corponormatividade, desconsiderando a existência das tantas deficiências e incapacidades.

Portanto, à guisa de conclusão, deixa-se aqui um exemplo das tantas deficiências apagadas de suas histórias no chão da Universidade. O anuário estatístico da UnB, documento mencionado anteriormente, ao informar o quantitativo de alunos regulares que possuem alguma deficiência, nomeia os estudantes deficientes como “portadores de necessidades especiais”. Além deste vocábulo não ser adequado para nomear os indivíduos que possuem “[...] **impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]**” (BRASIL, 2015), o termo capacitista “portador/portadora” remete as pessoas com deficiência à patologização, o que contribui para uma visão pejorativa relacionada à deficiência enquanto incapacidade ou inferioridade, o que individualiza os processos de inclusão/exclusão nos quais se busca identificar o “problema” e corrigi-lo a partir da medicalização ou de adaptações curriculares ou no meio físico. A linguagem do déficit presente nessa nomenclatura nos retoma a inflexão posta anteriormente sobre a terminologia usada na placa que sinaliza uma vaga exclusiva no estacionamento do Auditório Dois Candangos. Seria apenas um descuido ou desconhecimento das normas jurídicas e institucionais?

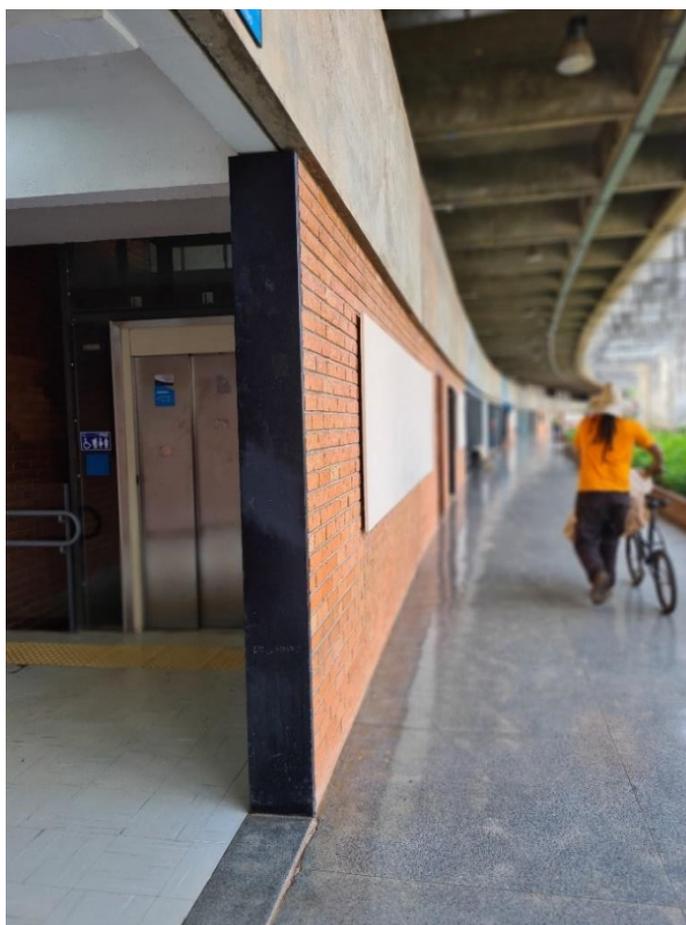
Amorim; Gertner; e Amorim (2018) nos lembram que alguns vocábulos de aparente inocência no campo profissional representam categorias retificadas que, ao serem continuamente utilizadas, apequenam os deficientes e os reduzem à condição de “menos pessoas”. Historicamente, o capacitismo viera a ampliar o aprisionamento das pessoas com deficiência em lugares não existenciais da invisibilidade, as reduzindo a estigmas e as aprisionando a rótulos atribuídos e apartados da sociedade, que ainda os contém e os isola socialmente (AMORIM; GERTNER; AMORIM, 2018). Assim, destacam os autores, a construção e consequente difusão das categorias do déficit tornam os deficientes progressivamente enfermos. Diante disso, importa mencionar que, além do capacitismo expresso na nomenclatura usada, o anuário estatístico da UnB ainda tipificou as tantas deficiências em: auditiva; visual; física; altas habilidades; dislexia; TDAH; e “outras”. Quais outras?

Nem a dislexia nem o TDAH são deficiências; este é considerado um transtorno neurobiológico, enquanto aquele está relacionado a um transtorno que afeta habilidades básicas de leitura e linguagem. A propósito, a própria Política de Acessibilidade da UnB engloba na definição de “pessoas com transtornos funcionais específicos” – e não na de “pessoas com deficiência” – aquelas que apresentam dislexia bem como TDHA (UNB, 2019). Logo, deficiência e necessidades educacionais especiais não se confundem. Essas “confusões”, inclusive, são indicativos de como os discursos e práticas capacitistas tornam-se barreiras às políticas de inclusão que, atravessadas pelas capacidades normativas e atreladas à ideologia da normalidade, terminam por produzir a opressão e a exclusão das pessoas com deficiência nos espaços escolares. Diante deste problema, apesar de a LBI ter inovado ao trazer a construção de ambientes inacessíveis ou a recusa de adaptações razoáveis como formas de capacitismo, a Universidade, por mais que possua um rico campo teórico para o cumprimento da legislação, parece não acompanhar o que ela mesma estabelece. Portanto, até que se exclua o capacitismo (também) presente nas gestões administrativas da UnB, a sua Política de Acessibilidade pouco significará para a real inclusão.

Por fim, o fato de o Campus Universitário Darcy Ribeiro não estar preparado para incluir todas as pessoas com deficiência tornou notório que a acessibilidade arquitetônica não se resume a vagas exclusivas em estacionamentos, a demarcação de espaços ou a oferta de serviço de transporte individual para estudantes cadastrados em um setor especial, nem tampouco a remendos nas calçadas e rampas ou a elevadores e banheiros adaptados. Tudo isso é bem-vindo. É um caminho para a inclusão. Mas é preciso ter em mente que um espaço acessível se faz com respeito às diferenças e diversidades a partir do entendimento que se o “espaço é político”, a

acessibilidade também o é. Portanto, diante dos resultados apresentados, pergunta-se: como gozar do direito de ir e vir quando o chão está repleto de barreiras? Como gozar do direito à informação se as informações existentes não são possíveis de serem captadas ou compreendidas por todas as pessoas? Como gozar do direito à educação se no chão da universidade a acessibilidade é para poucos?

Figura 59 - A invisibilidade da cegueira II
(ICC, Bloco B, Ala Sul)



Fonte: elaborada pela autora.

No quadro da invisibilidade institucional, os desafios e as proposições contidas nesta seção se entrelaçam para construir uma crítica à tutela da DACES sob os estudantes cadastrados neste núcleo de acessibilidade. Aqui não se contesta a importância política dessa Diretoria, mas a sua expertise sobre o direito exclusivo de acolhimento das demandas dos estudantes bem como das diligências necessárias no que se refere às condições e elegibilidade para o acesso a ações, serviços e programas que é direito de todos os estudantes com deficiência, independente se ele está ou não cadastrado em um “programa” de inclusão. Nesse sentido, considera-se a interlocução da DACES uma barreira às investigações emancipatórias com participação de

estudantes com deficiência, no momento em que cabe a ela, e somente a ela, estabelecer critérios que limitam o acesso às informações do seu público alvo, o que se configura em uma forma de silenciamento das vozes que queremos escutar. Portanto, faz-se pertinente duas reflexões: este posicionamento se justifica como uma forma de garantir o sigilo das informações pessoais dos estudantes, no sentido de zelar pela ética na coleta de dados? Ou este posicionamento seria mais uma prática capacitista sutilmente disfarçada em ações de proteção e cuidado?

Essas reflexões, inclusive, servem como uma autocrítica coletiva uma vez que a visão compassiva que se percebe no cotidiano universitário assume, de um lado, a suposta incapacidade dos deficientes, ou seja, como se fossem totalmente dependentes; e de outro, a superação da “tragédia” de ser ou estar deficiente em uma universidade. Ao acolher os estudantes com foco nas necessidades a serem supridas e, portanto, em quais apoios ou assistências individuais que eles “devem” receber, centra-se a atuação profissional e institucional no indivíduo e no seu suposto “problema”, ignorando o ambiente como produtor de desigualdades e discriminações. Nesse sentido, o que se espera de uma universidade inclusiva é o contrário disso. Espera-se que todos os lugares de acolhimento sejam acessíveis, bem como que todas as suas estruturas (coordenações, setores e núcleos) possam e devam ser responsáveis por reunir as condições necessárias para atendimento, informação e acompanhamento de qualquer estudante, independentemente da sua situação de deficiência. É o caso por exemplo da DDS que acolhe diversos estudantes com deficiência em seus programas

Além disso, esta pesquisa, ao demonstrar a dificuldade em obter informações acerca de quem são os estudantes com deficiência na UnB, também denota a ausência de políticas inclusivas melhor estruturadas. Fica evidente que para a DACES o registro das pesquisas com as quais ela contribui, de forma direta ou indireta, é essencial ao desenvolvimento de suas ações. Isso é intrínseco da própria UnB – e não vemos como algo negativo. Entretanto, a invisibilidade vivida pelas pessoas com deficiência ultrapassa a indiferença das pessoas sem deficiência e, nesse sentido, passa a ser um traço característico da Universidade que, diante dos efeitos do neoliberalismo – sucateamento, corte de verbas, desvalorização profissional e precarização do trabalho, bem como da desqualificação da ciência e das pesquisas na tentativa de despolitizar a educação – parece priorizar a excelência, a eficiência, a produtividade e o êxito os quais, em uma universidade operacional, só são alcançados mediante um conjunto de medidas administrativas aplicadas estrategicamente em vista de um objetivo particular: o de gerar dados estatísticos para se cumprir metas e melhorar o desempenho em rankings internacionais.

Em algumas situações específicas, não há que se pensar em “estatísticas” para se construir um projeto inclusivo uma vez que as políticas pensadas a partir de um olhar enviesado, em que percentuais estatísticos discriminam os “não” lugares das pessoas com deficiência, podem contribuir para a exclusão. Nesse abismo, a UnB cai numa situação paradoxal – o que nos faz recordar Chauí (2003). A referida autora quando tece uma crítica acerca da universidade operacional afirma que a universidade brasileira não estabelece um compromisso com a democratização dos saberes e ainda se omite perante a sua dimensão política, propondo, assim, que repensemos a autonomia universitária, sendo que um dos passos para tal é a reflexão acerca dos critérios e sentidos do desenvolvimento das pesquisas que estão vinculadas aos problemas do campo social e, portanto, comprometidas com o seu enfrentamento. Assim, se, por um lado, a universidade passa a ser o lugar privilegiado para a formação acadêmica, por outro, em termos de serviços e recursos, torna-se um lugar hostil às experiências e às demandas por igualdade no acesso aos direitos daqueles que continuam excluídos das políticas educativas. Afora, no momento atual, em que os recursos do PNAES⁵² estão abaixo das necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade e riscos sociais – situação essa que se tornou mais grave com a vigência da Emenda Constitucional nº 95, que estabelece um teto para os gastos públicos, inclusive, em áreas estratégicas como a educação (BRASIL, 2016) – cabe discutir como a universidade se manterá erguida após ser fraturada pelas políticas neoliberais e por um governo antidemocrático.

Diante disso, encerra-se este capítulo com a questão que serve de título do presente trabalho: “quais são os rumos e contornos da acessibilidade na Universidade de Brasília para a inclusão das pessoas com deficiência?”. Ao retratar a acessibilidade, sob o viés do modelo social, esta pesquisa demonstra a necessidade de a UnB em se voltar ao estudo de sua própria realidade, bem como das práticas inclusivas que realiza, reconhecendo sua função social e seu papel político de constante problematização e, do mesmo modo, proponente de soluções para os desafios postos por conjunturas marcadas por desigualdades, discriminações, opressões e exclusões. Não se contesta que a UnB caminha, como sempre caminhou, para se tornar um espaço inclusivo. Porém, ela se contradiz; opõe-se quando o assunto é acessibilidade. A deficiência é um dos diversos contornos dos corpos; é a materialidade política de um corpo impedido, sobretudo, no ensino superior, onde não há lugar para todos e nem condições adequadas. Nesse contexto desigual, a acessibilidade deveria ser uma das demandas prioritárias

⁵² O PNAES foi criado como política afirmativa, na qual está prevista a concessão de verbas para a assistência estudantil, dentre elas, ações voltadas para as demandas de estudantes com deficiência (BRASIL, 2010).

quando se fala em inclusão. Portanto, Darcy, faz-se urgente que a política de acessibilidade desta Universidade saia do campo teórico e vá para o chão. Para os olhos. Para os pés. Para as mãos. Que ela dê sentidos. Sentidos que tornem as pessoas com deficiência livres para tentar novos caminhos.

Figura 60 - O que é invisibilidade para você?



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 61 - O que é impedimento para você?



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 62 - O que é acesso para você?



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 63 - O que impede você de caminhar?



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 64 - O que impede você de ter acesso a este local?



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 65 - O que é acessibilidade?



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 66 - Um pouco de verdade



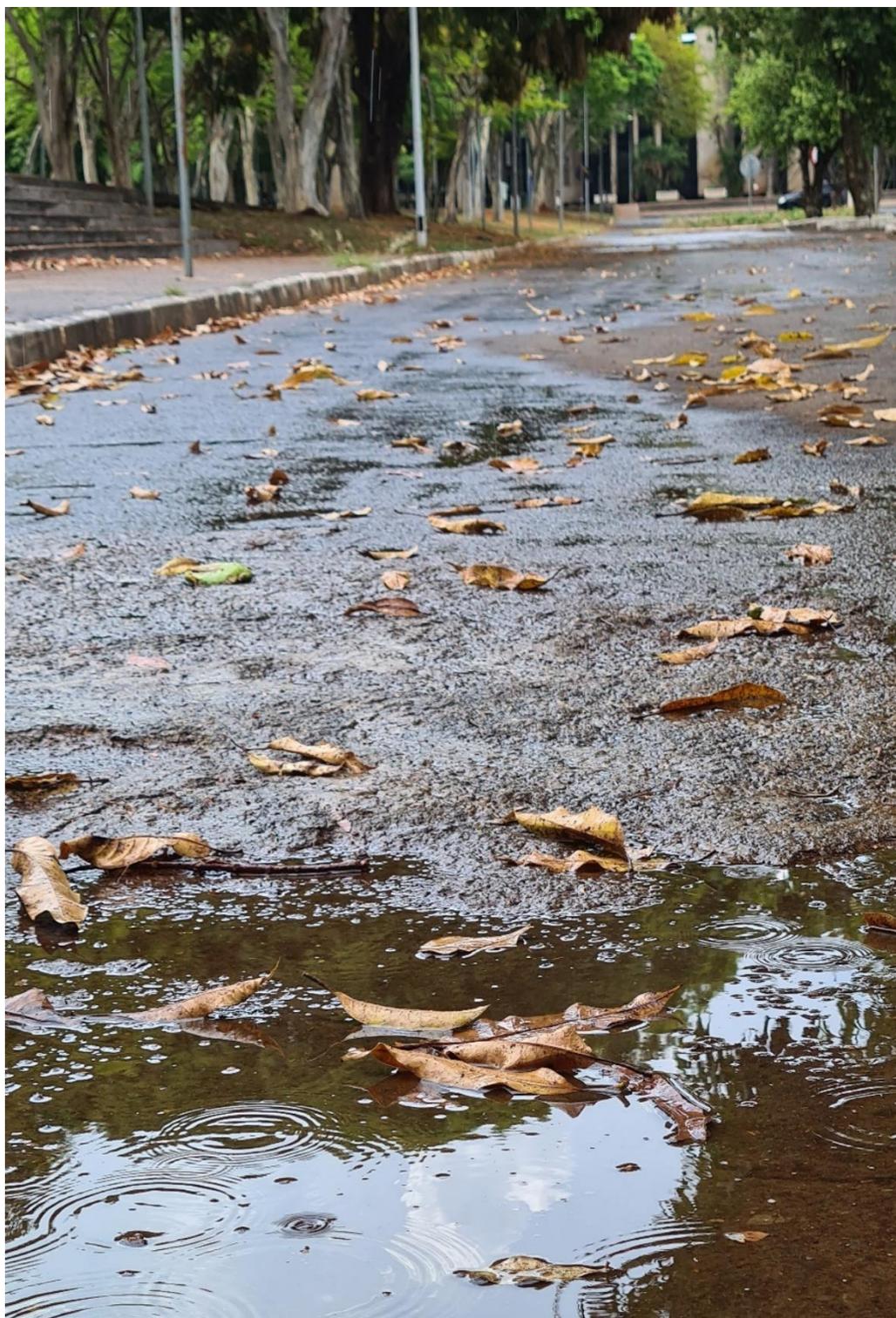
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 67 - A verdade tu és linda.



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 68 - Fatores de impedância no estacionamento da Reitoria:
vegetação e acúmulo de água da chuva



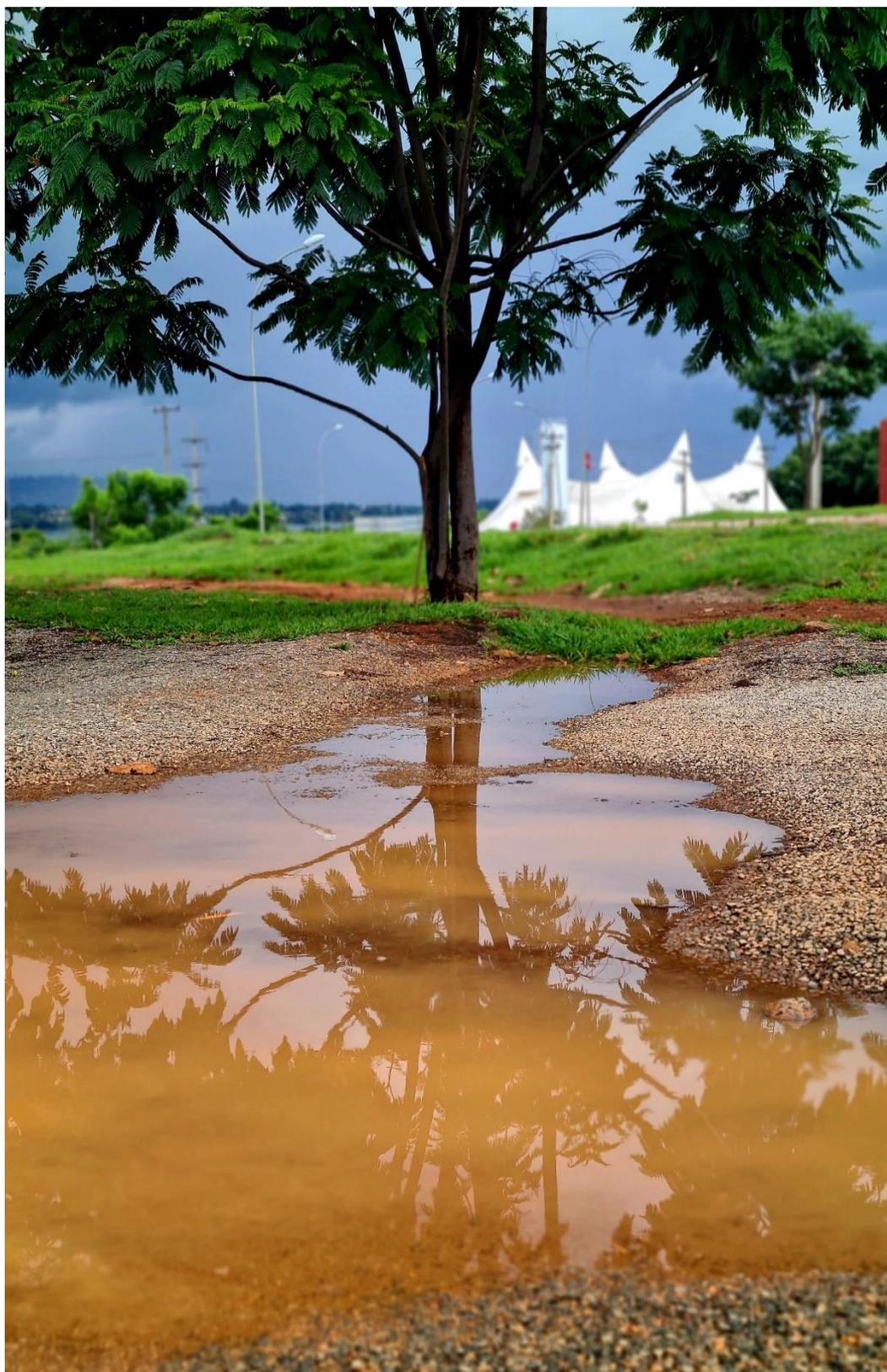
Fonte: elaborada pela autora.

Figura 69 - Fatores de impedância em espaço de descanso:
acúmulo de água da chuva



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 70 - Fatores de impedância no estacionamento improvisado no BAES



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 71 - Um amontado de areia em uma das calçadas que dá acesso aos Pavilhões e uma parada de ônibus (setembro/2020)



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 72 - De areia a material de construção (outubro/2020)



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 73 - Luta e ocupa. Ocupa e luta.



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 74 - Alguns cantos no *campus*

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 75 - A desigualdade de acesso ao RU, a FE, a Reitoria e ao BSAN



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 76 - Um retrato da forma ativa do capacitismo



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 77 - A aporofobia e o capacitismo em um mesmo retrato?



Fonte: elaborada pela autora.

CAPÍTULO IV

PARA UM SENTIDO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Neste capítulo, apresenta-se o Produto Técnico, consequência da dissertação desenvolvida para o Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). A pesquisa desenvolvida, intitulada “**Percursos Diários: Retratos da acessibilidade na Universidade de Brasília, os seus rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência**”, teve por objetivo desvelar os sentidos da acessibilidade no chão da Universidade de Brasília.

4.1. Introdução

Entre as pessoas mais pobres do mundo, 20% têm algum tipo de deficiência, muito em razão das pessoas deficientes e a suas famílias terem maior chance de enfrentar desvantagens sociais do que aquelas sem deficiência (WHO, 2012). A marginalização e exclusão dessas pessoas denunciam a forma de tratamento a elas dispensado pelo Estado e pela sociedade. Essa opressão dá-se na forma do capacitismo, da privação, negação ou restrições de acesso aos dispositivos socioculturais, políticos, jurídicos e educativos, bem como nas dificuldades e limitações das condições de acesso a bens, serviços e programas governamentais. Esse problema torna-se mais complexo e profundo quando se trata de examinar a situação das pessoas com deficiência que pertencem a estratos sociais historicamente desfavorecidos, as quais convivem, diariamente, com a invisibilidade de sua existência.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, na forma da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), estabelece que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. No Capítulo IV, o Estatuto dispõe sobre o direito à educação deste coletivo, afirmando que a educação, em todos os níveis, é direito da pessoa; e é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade (BRASIL, 2015). Além disso, estabelece que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a “[...] acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar **às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino**” (idem, grifos nossos).

Nesse viés, a acessibilidade é mais que um direito, é um princípio que determina que as concepções de todos os espaços devem permitir que os cidadãos com deficiência possam ser seus usuários legítimos. Como pontuam Feminella e Lopes (2017), a acessibilidade, como princípio, constitui-se em verdadeira espinha dorsal, na medida em que perpassa, ou complementa, todos os outros princípios e direitos, impondo sua observância como máxima para toda a sua aplicação. Como um direito, fundamenta outras normas que dela deverão advir e ainda funciona como garantia ou ponte para o exercício de outros direitos. Desse modo, para promover a acessibilidade no seu sentido mais amplo, é imprescindível a eliminação de todos os tipos de barreiras, não apenas as barreiras arquitetônicas e urbanísticas.

No que se refere à educação superior, a existência de dispositivos legais e o delineamento de políticas públicas direcionadas para o acesso à educação de qualidade ainda não são suficientes para garantir à pessoa com deficiência o ingresso, a participação, a permanência e a formação de maneira efetiva, o que conseqüentemente acaba em exclusão. Quanto à inclusão da pessoa com deficiência na UnB, além da reserva de vagas nos processos seletivos dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação, a Universidade dispõe de um projeto político-pedagógico institucional que estabelece como princípio “[...] promover as condições de acessibilidade e a construção de um ambiente de trabalho e estudo inclusivo, respeitoso, solidário e colaborativo [...]” (UNB, 2018). Esse compromisso político está expresso na Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019, que institui a Política de Acessibilidade cujo objetivo é o de zelar pela aplicação da legislação sobre direitos das pessoas com deficiência (UNB, 2019).

Apesar de a UnB ter um rico campo teórico para o cumprimento da legislação, a acessibilidade nos espaços de uso comum do Campus Universitário Darcy Ribeiro, o qual apresenta características de uma cidade, é insuficiente para atender as demandas das pessoas com deficiência que habitam o *campus*. Desse modo, em face dos resultados obtidos por esta pesquisa (ver Quadro 3, Quadro 4, Quadro 5 e Quadro 6), apresenta-se como proposta de ação na realidade investigada uma rota acessível para a equidade no uso dos espaços de sociabilidade por todas as pessoas. A rota acessível, que pode incorporar estacionamentos, calçadas rebaixadas, faixas de travessia de pedestres, pisos, corredores, escadas, rampas, elevadores e outros elementos da circulação, consiste em um trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado que conecta os ambientes externos e internos de espaços e edificações, podendo ser utilizada de forma autônoma e segura por todas as pessoas (ABNT, 2015).

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo Geral

Propor uma rota acessível no Campus Universitário Darcy Ribeiro, no sentido de conectar espaços *intramuros*, possibilitando o acesso e a mobilidade de qualquer pessoa, independentemente do seu impedimento ou mobilidade reduzida, aos espaços de sociabilidade.

4.2.2 Objetivos Específicos

Elucidar medidas que contribuam para a requalificação dos espaços de sociabilidade.

Indicar estratégias de acessibilidade aos espaços de sociabilidade.

4.3 Metodologia

Apesar da realidade concreta do *campus* não ser passível de ser generalizada, sobretudo diante da sua riqueza patrimonial, grandiosidade e beleza arquitetônica, esta pesquisa buscou apontar, além de desafios, a construção de pontes e de laços e, com isso, propõe uma rota acessível em um dos espaços do *campus*. Uma rota sonhada para criar percursos que levem os estudantes de um lugar a outro com facilidade, autonomia e segurança. Pensamos em uma rota acessível como um Produto Técnico de uma pesquisa em Educação, porque, para além de demandar uma consciência de não estarem esgotadas todas as vias de análise que este *corpus* poderia proporcionar, especificamente no que se concerne à intersecção da deficiência e outros marcadores sociais, a rota é um caminho possível para demonstrar que o fim é só o começo para se compreender, com maior profundidade, a realidade acerca da inclusão dos desiguais. Ademais, esta rota representa a possibilidade de reflexões e desconstruções dos padrões normativos e da ruptura com o esquadro, ou seja, com o constructo sociocultural de deficiência, para que novos caminhos sejam trilhados.

Para a elaboração do Produto Técnico, utilizou-se o referencial teórico desta pesquisa, sobretudo a base teórica da investigação temática proposta por Freire (2019), e os resultados obtidos por meio da fotoetnografia da Praça Central. Embora a área investigada apresente especificidades, as características, transformações, relações e análises observadas nesse recorte também podem ser encontradas em outros espaços ou edificações do *campus*, tais quais as residências universitárias, a CEU e a Colina, a Faculdade de Educação, a Faculdade de Direito

e os Pavilhões Multiuso I e Multiuso II. Contudo, optou-se por mapear o trajeto entre a DACES e a DDS em razão de ambas Diretorias desenvolverem ações para o acolhimento de estudantes com deficiência. Além disso, este espaço geográfico, embora esteja localizado em uma área plana, possui um quantitativo significativo de barreiras arquitetônicas e urbanísticas.

Outro ponto a ser considerado é que a metodologia e as referências utilizadas neste Produto Técnico foram pensadas de modo que elas pudessem ser aplicadas para se desenvolver análises e propostas específicas para a acessibilidade de acordo com a realidade de outros locais do *campus* bem como a realidade local dos demais *campi*. Sugere-se que, além dos critérios e parâmetros técnicos a serem observados com referência ao desenho universal, seja promovido um diálogo viável entre a gestão administrativa, a comunidade científica e as pessoas com deficiência, sobretudo daquelas que utilizam o transporte público, de modo a ter como “meta” a emancipação social deste coletivo. Entende-se que a promoção da acessibilidade está relacionada com a compreensão do espaço sociocultural no qual ela se insere e não somente a um conjunto de medidas e normas técnicas para se adentrar a ambientes visto que os contornos que envolvem a acessibilidade são melhor compreendidos quando se considera a deficiência pelo viés do modelo social, pois ela está diretamente relacionada com as barreiras.

Já para a análise dos possíveis obstáculos que seriam encontrados nos trajetos mapeados, elaborou-se uma síntese com parâmetros antagônicos aos que definem as rotas acessíveis. Cita-se: ausência de rampa de acesso ou rampa inadequada; presença de degraus; fatores de impedância; ausência de conexão entre as calçadas ou calçadas em estágio avançado de degradação; e ausência de sinalização tátil ou visual. Os pontos identificados como “barreiras” e os fatores de impedância foram fotografados e descritos no diário de campo com seus respectivos descritores (a exemplo, vegetação e material de obra). Para representar a proposta de rota acessível, deu-se preferência ao símbolo de acessibilidade universal da Organização das Nações Unidas (ONU) ao símbolo internacional de acesso, geralmente, representado pela imagem de um cadeirante, pois aquele desenho representa todas as vertentes da acessibilidade, incluindo o acesso físico.

Dentre as medidas que contribuam para a (re)qualificação dos espaços de sociabilidade no trajeto mapeado, sugere-se:

- revitalização dos pontos de parada de ônibus para atender a demanda por transporte coletivo, inclusive do transporte intracampus ofertado pela UnB;
- adaptação das paradas de ônibus com espaço reservado a pessoas que usam cadeiras de rodas, instalação de piso tátil de alerta e direcional, de mapa tátil e de avisos sonoros quanto

à presença e horários de ônibus, bem como de outros elementos facilitadores (ver Figura 77);

- instalação de mobiliários adequados, como bancos com apoios, em frente às edificações;
- iluminação, arborização e sombreamento;
- construção de um de estacionamento e de calçadas adequadas em frente ao BAES;
- revitalização da pracinha em frente a Ala Norte do ICC, localizada próxima a DACES, para tornar o espaço agradável e atrativo para as pessoas com deficiência, além de incentivar a formação dos espaços de convívio social por meio da permanência.

Figura 78 - Figura ilustrativa de um ponto de parada de ônibus adaptado/adequado a partir do desenho universal



Fonte: CREA-SP (2019).

Dentre as estratégias de acessibilidade aos espaços de sociabilidade, neste caso, cita-se a lanchonete localizada na saída do extremo norte do ICC, os Pavilhões Anísio Teixeira e João Calmon, o MASC-Norte e o BAES, sugere-se:

- adaptação das calçadas para que essas se tornem mais agradáveis e atrativas e incentivem a caminhabilidade pelo percurso e a formação dos espaços de convívio social;
- adaptação dos espaços de acordo com o princípio dos dois sentidos (visual e tátil/visual e sonoro);
- manutenção das faixas de travessias de pedestres;

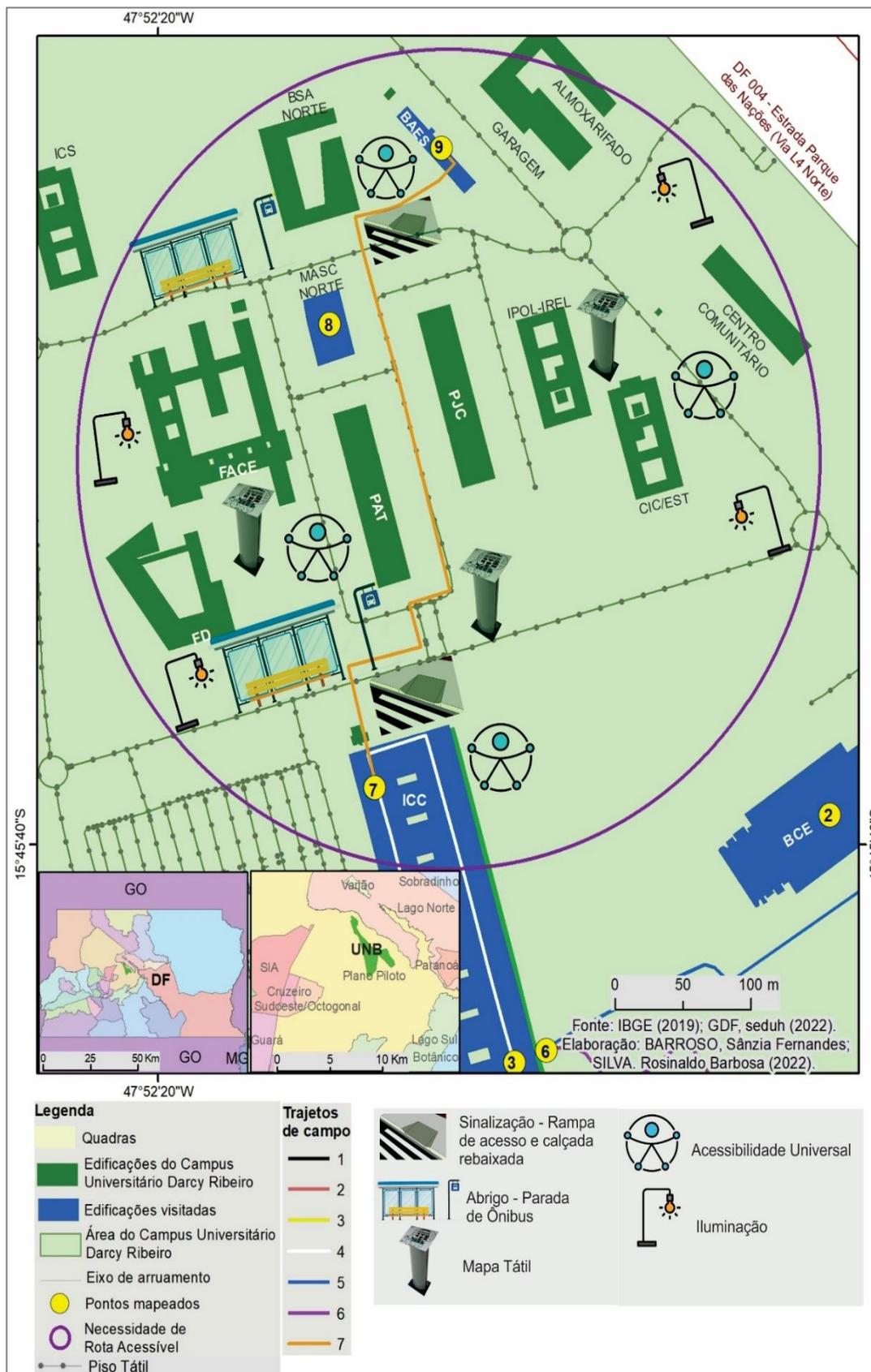
- instalação e revitalização de rampas;
- instalação de totem de localização para a orientação espacial;
- instalação de placas com identificação do percurso além de sinalização tátil/visual;
- instalação de placas de sinalização em braille com indicação de banheiros (adaptados ou não), pontos de ônibus, salas de aulas, bebedouros etc.;
- instalação de mapas táteis no ICC, nos Pavilhões, no MASC-Norte e no BAES;
- identificação da rota acessível por cores a partir da acessibilidade cromática que busca assegurar que todo e qualquer projeto ou produto seja acessível em relação às cores (PEREIRA, 2021).

Figura 79 - Figura ilustrativa de uma via pública adaptada/adequada a partir do desenho universal



Fonte: CREA-SP (2019).

4.4 Produto Técnico: Rota Acessível



Fonte: elaborada pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, ao buscar transpor limites, saiu da lógica científica de produção do conhecimento sobre deficiência, que se mantém incólume ao paradigma biomédico, para retratar a deficiência como constructo sociocultural e a acessibilidade, enquanto um desafio epistemológico e também político. Foram três anos de uma árdua pesquisa; interrompida por uma pandemia que ainda não findou. Nesse tempo, houve despedidas e rupturas. Seres queridos partiram. Outros sentidos vieram e com eles, novos contornos, novos rumos, novas possibilidades. Nesses novos horizontes, assumimos dizer que esta pesquisa é empírica e também é utópica. Foi construída como um ato político e como um ato de amor. E por mais que ela tenha sido escrita por uma única pessoa, todas as letras que a compõem pertencem a todas as pessoas com deficiência que, ao longo da estreiteza dos caminhos percorridos, construíram narrativas e pontes para que pudéssemos, hoje, fazer uma nova travessia.

São as pessoas com deficiência as titulares diretas do direito à acessibilidade como um direito humano, sobretudo porque elas se fizeram existir em uma sociedade que lhes interditou a vida. Assim, é a partir deste direito que este coletivo acessa outros direitos, inclusive o direito à educação, condição *sine qua non* para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Importante, portanto, ressaltar que o título escolhido para esta dissertação, “Percursos Diários”, foi definido não só de maneira a resumir a problemática investigada, mas também como forma de apresentar uma reflexão ética e dialética sobre a política de inclusão adotada pela UnB. Trata-se mais de uma inflexão que se fez presente no corpo da pesquisa por meio do referencial teórico e dos seus enredamentos com o estado da arte – o qual nos levou a uma realidade educacional que ainda legitima o aspecto antidemocrático de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior – e com a fotoetnografia. Diante disso, pensar a realidade de inclusão, ou de exclusão, por meio da acessibilidade arquitetônica constitui-se um processo de desvelamento do lugar que o capacitismo ocupa nas políticas ditas inclusivas.

Quando iniciamos esta pesquisa, pouco sabíamos sobre os Estudos da Deficiência. Estávamos presas às amarras do modelo médico cuja abordagem nos leva a acreditar que as pessoas deficientes são aquelas que portam defeitos que devem ser consertados ou uma incapacidade que precisa ser corrigida. A cultura da normalidade não apenas apaga a existência desse grupo de pessoas, mas as relegam a um “não lugar”; a um ser “menos gente”. Essa miopia, faz-nos esquecer que as pessoas deficientes são pessoas cujos contornos dos corpos possuem uma singularidade em virtude da qual foram catalogadas e rotuladas, tornando-se objetos de normas que transformaram essa singularidade em uma diferença negativamente marcada pelas

ausências que as isolam socialmente. Nesse contexto, a normatividade continua a enredar os lugares existenciais das pessoas com deficiência, uma vez que os seus direitos, quase sempre, são deixados à margem

Diante disso, a nossa insurgência por uma outra forma de olhar para a deficiência levar-nos-ia ao modelo social, perspectiva teórica que enfrentaria e romperia com a forma de silenciamento das experiências das pessoas deficientes, tornando as suas vozes visíveis, em favor da visibilização das estruturas de opressão presentes nas sociedades capitalistas – o capacitismo, a reabilitação compulsória e a institucionalização. A partir do viés sociocultural, percebe-se como o lugar do corpo deficiente e o corpo deficiente como lugar foram por vezes esquecidos ou suprimidos em nome de discursos eugenistas e capacitistas. Era a angústia de se viver em um corpo abjeto em um espaço marcado pela prescindência. Para que os deficientes pudessem participar com legitimidade dos diversos espaços a que elas tinham (e têm) o direito de ir e ocupar, faz-se necessário desconstruir a corponormatividade infligida a elas, pois não existe uma única anatomia; um único formato de ser e estar no mundo; ou um único destino. Pelo contrário. Há uma multiplicidade de lugares a serem experienciados. Tantas formas possíveis de sentir, de ver e de ser. Portanto, são as tantas geografias do corpo que nos desafiam a pensar sobre as dicotomias seletivas e excludentes que se encontram veladas nas nossas práticas sociais (nas leis, nos serviços, programas etc.) e nas políticas públicas, dentre elas, as de educação inclusiva.

Embora a legislação e as políticas educacionais voltadas à inclusão busquem, diante da conjuntura de desmonte das políticas públicas de educação superior, garantir o ingresso ao ensino, por outro lado, é notória a distância entre o que está em lei e a realidade dos estudantes. Garantir as condições reais de acesso – ingresso, permanência, plena participação e diplomação – é um desafio às políticas de educação que estão em curso. Sem garantir este direito, na sua totalidade, o movimento pela inclusão acaba esvaziado, tornando-se um espaço de reivindicações solitárias. Portanto, faz-se urgente uma inversão cultural no interior das universidades brasileiras em virtude da própria história de constituição do país, que na sua origem foi demarcada por uma estrutura necropolítica e pela discriminação, marginalização e opressão de diferentes grupos sociais, dentre os quais estão as pessoas com deficiência. Se não a fizermos, estaremos fardadas a um “velamento” nas nossas práxis, o qual ignora, ou mesmo abandona, elementos que elucidam os vestígios caritativos, estéticos e religiosos deixados pelo modelo da prescindência.

A despeito deste desafio, é chegado o momento de se transcender as práticas isoladas para que se diminua “[...] a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num

dado momento, a tua fala seja a tua prática [...]” (FREIRE, 2003, p. 61). Fazem-se, portanto, necessárias ações conjuntas, para além de práticas meramente instrumentalistas e assistencialistas, que assegurem o acesso das pessoas com deficiência à educação superior por meio de políticas acessíveis desde as formas de ingresso às ações que promovam a mobilidade, a convivência, a socialização, a permanência, a participação e a formação. Aliás, esse é um aspecto sobre o qual esta pesquisa corrobora com diversos estudos que têm criticado as instituições de ensino superior que apenas implementam políticas para o ingresso, esquecendo que a inclusão não se concretiza apenas por essa via. O “não acesso” à universidade deve ser enfrentado enquanto desvantagem social e a acessibilidade deve ser vista como a materialidade do direito a ter direitos a qual, inclusive, reflete processos históricos de luta por direitos humanos, porém uma luta entre forças desiguais.

Assim, em contraposição à construção social da hegemonia da normalidade, que se dá por esquemas classificatórios e pelo biopoder, os quais estão na origem das visões eugenistas e capacitistas, que os estudos relativos à deficiência – e não sobre deficiência – têm buscado ampliar a compreensão das dimensões socioculturais que estão associadas ao “não lugar” das pessoas com deficiência. Nesse ponto, a contribuição da perspectiva histórico-cultural trazida pelo modelo social representa a ruptura com o privilégio epistêmico da biomedicina sobre a deficiência, que muito contribuiu para manter este coletivo excluído do direito de estar no mundo. Inclusive, são as práticas capacitistas que continuam a orientar e a inspirar diversos atores sociais a legitimar práticas que ditas inclusivas procuram acolher as pessoas com deficiência.

No caso específico desta pesquisa, cabe destacar que as discussões que brotam no seio do modelo social foram essenciais para ampliar o estudo da acessibilidade arquitetônica para além do viés das legislações, normas e técnicas. A experiência de opressão, suscitada pela primeira geração do modelo social, foi fundamental para se pensar elementos que vão desde as práticas de discriminação institucionalizada às manifestações culturais envoltas ao coletivo de pessoas em situação de deficiência. As contribuições trazidas por esta geração nos guiaram na construção de uma reflexão dialética acerca dos rumos e contornos para a inclusão das pessoas com deficiência em um contexto historicamente marcado pelos interesses da classe média e da elite, bem como pelas relações opressoras impostas pelo predomínio da racionalidade neoliberal.

Já do ponto de vista da valorização da diversidade dos tantos contornos dos corpos, sobressaem-se as epistemologias feministas as quais tornaram evidente como a sociedade moderna, ao privilegiar o ritmo de vida das pessoas com corpos “normais”, tornou-se omissa

às demandas das pessoas com corpos “deficientes”. Diante disso, a teoria feminista fez emergir os debates acerca da subjetividade da deficiência e das tantas violências vivenciais infundidas pelas capacidades normativas na experiência de ser deficiente, contribuindo para que se enxergasse a diversidade de deficiências ocultas e invisíveis. A epilepsia, a artrite, a baixa visão, a surdez, o transtorno do espectro autista e o daltonismo são algumas das tantas deficiências que por vezes não são percebidas, sobretudo porque não têm materialidade. Não se vê uma cadeira de rodas, uma bengala branca, uma muleta ou uma prótese que permitem que o disfuncional, em alguns casos, torne-se “perfeitamente” funcional. Assim, seria a segunda geração a desvelar a problemática da distinção entre lesão e deficiência, existente na primeira geração e em grande parte dos Estudos da Deficiência, apontando a unicidade destes dois fenômenos.

Embora a emergência dos estudos feministas da deficiência fornecesse ferramentas para que a deficiência fosse compreendida na interseção com outros marcadores sociais, sublinhasse que, seja com a primeira ou seja com a segunda geração, para o modelo social o reconhecimento e a afirmação da deficiência como uma diversidade corporal tornaram-se fundamentais para que o muro invisível do capacitismo finalmente fosse derrubado. Aliás, no âmbito da inclusão acadêmica, este modelo nos provoca no sentido de perfilhar que o processo de inclusão com base na acessibilidade deve partir do entendimento de que os espaços urbanos modernos, dentre eles os escolares, são firmados sob a lógica de organização social planejada a partir da perspectiva das pessoas sem deficiências onde estruturas e relações sociais, ao negar apoios e recursos demandados pelas pessoas deficientes, acabam por contribuir com a exclusão, pois são elas os sujeitos discriminados em todos os aspectos do que a sociedade moderna considera a vida cotidiana, o que os inscrevem em um campo de novos enfrentamentos.

Dentre eles, citamos o ingresso das pessoas com deficiência na universidade por reservas de vagas no vestibular. Estas são ações afirmativas que produzem “inclusão para o acesso”, ou seja, garante o acesso ao ensino superior, contudo não são suficientes para produzirem a inclusão à educação na sua totalidade (permanência, participação e formação). Assim, a universidade inclui para depois excluir. Aliás, esta mesma universidade, ao estabelecer espaços exclusivos, especializados e limitados para atender/acolher os estudantes com deficiência, esquiva-se do maior desafio defendido por todas as pessoas que almejam a inclusão: a adequação dos sistemas educacionais, transformando-os de tal maneira que todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas diversidades, possam acessar e exercer ativamente os seus direitos, bem como os seus deveres. Portanto, as ações que visam o acesso ao ensino superior pensadas unicamente pela ótica da provisão do sistema de reservas de vagas, ou mesmo de um único

programa ou serviço adaptado às demandas deste coletivo, acabam por mascarar a exclusão no chão da universidade.

Diante dessa realidade, para que pudéssemos desvelar os rumos e contornos da inclusão das pessoas com deficiência no cotidiano da UnB, buscamos ressignificar o que entendíamos por “acessibilidade” para, então, se pensar os locais para além de estruturas físicas, mas, sobretudo, enquanto estruturas sociais que limitam o direito à educação. Por sua vez, as questões centrais que pautaram esta pesquisa partem do entendimento de que a acessibilidade deve ser visualizada não apenas como um conjunto de adaptações e normas a serem respeitadas, mas como meio que permite às pessoas com deficiência alcançarem a autonomia, a emancipação e a libertação de todas as formas que assumem as relações opressoras e, de tal forma, as mantêm no projeto de transformação do mundo e de si mesmas, pois são elas (também) sujeitos políticos. Assim, quando propusemos abordar a problemática da acessibilidade, buscamos trilhar o caminho inverso: falar da construção social da deficiência para chegarmos à estreiteza dos percursos considerados acessíveis.

Com a fotoetnografia do Campus Universitário Darcy Ribeiro podemos compreender com mais clareza os desafios que estão postos às possibilidades e perspectivas para a inclusão, a começar pelo registro das barreiras o qual evidenciou que este *campus* é um lugar emblemático. Tão belo na sua botânica e arquitetura quanto inacessível. As calçadas estão malconservadas. As rampas encontram-se em locais pouco ou nada estratégicos. Ali e acolá, há uma vaga exclusiva em um estacionamento; um local reservado a pessoas que usam cadeiras de rodas; alguns banheiros adaptados. Há poucos elevadores. Aliás, há bem mais fatores de impedância nos percursos do que facilitadores. Às ausências ou precariedade da acessibilidade, agrega-se o viés capacitista. Assim, os rumos e contornos da acessibilidade na UnB indicam que essa instituição está muito distante de garantir a inclusão de todas as pessoas com deficiência, confirmando a invisibilidade dos corpos deficientes que não sejam os corpos fisicamente lesionados e, sobretudo, o tratamento desigual aos já desiguais.

Diante disso, a cartografia “do que é deficiência” e a fotoetnografia “do que é acessibilidade”, abordadas pela multiplicidade de imagens constituída ao longo desta dissertação, contribuiu para que percebêssemos que uma política de acessibilidade, no seu sentido mais amplo, não se faz para um grupo específico. Os espaços devem ser adaptados e adequados para o usufruto de todas as pessoas que experienciam alguma situação de impedimento, sejam essas pessoas em cadeiras de rodas, pessoas cegas, surdas, autistas, pessoas com mobilidade reduzida, pessoas obesas, gestantes ou idosas, afinal, uma ação que visa à

acessibilidade como um meio de inclusão deve assegurar a todas as pessoas o direito de traçarem, como uma escolha particular, seus próprios percursos diários.

Cabe recapitular que a sociedade contemporânea, em face das capacidades normativas produzidas compulsoriamente por princípios, valores e padrões surreais de perfeição, para se afastar da abjeção do anormal, induz o corpo disfuncional ou deficiente a se performar em um corpo ideal. De certo modo, o não reconhecimento das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos está sutilmente velado nos discursos capacitistas que negam a educação inclusiva; nos remendos das calçadas e rampas; nos recintos adaptados nos espaços escolares; na adaptação razoável para poucos; nos tantos programas, serviços e políticas fragmentadas e focalizadas; na compaixão que envolve a nossa *práxis*; e na reabilitação ou na educação especial como os únicos caminhos viáveis para a plena participação social das pessoas com deficiência.

Para fins de conclusão, importa sublinhar que as análises e conclusões efetuadas nesta pesquisa, ao retratarem as contradições da acessibilidade no chão da UnB, desvelam, por si só, as tramas da inclusão excludente nesta Universidade. As situações observadas são um retrato das formas estruturadas de legitimação, reprodução e manutenção das desigualdades de acesso e das barreiras socioculturais, por vezes camufladas no cumprimento de algumas normas. De maneira geral, acredita-se que uma vaga exclusiva em um estacionamento possa garantir que uma pessoa com impedimento de natureza física, que chegue à universidade em um automóvel, tenha garantido o seu acesso a uma edificação (ou pelo menos que esse adentrar seja facilitado), mas, por outro lado, não se leva em conta que a ausência de rampas e de calçadas adequadas em um percurso localizado entre um ponto ou parada de ônibus e essa mesma edificação sejam fatores de impedância para uma pessoa com deficiência que utiliza o transporte público. Essa desvantagem, ampliada pelo próprio contexto universitário, por si própria também responderia à pergunta que ensejou este estudo: “a UnB é um retrato da invisibilidade das múltiplas formas de ser e estar deficiente no chão da universidade?”.

A resposta é curta: sim. A propósito, a situação retratada aponta que ter direitos em uma universidade capacitista não significa dizer que estes serão aplicados e, caso o sejam, que essa aplicação irá atingir os objetivos desejados. Observa-se como exemplo o elevador na Faculdade de Direito, o qual demonstra que em um contexto em que os estudantes são sujeitos formalmente iguais em direitos, mas desiguais nas suas particularidades, identidades, histórias e necessidades, as formas de exclusão não se exercem apenas na violência concreta ou visível; exercem-se, de modo semelhante, na negação de direitos; nas práticas e atitudes capacitistas silenciosas, como as tantas violências e violações que nos passam despercebidas e que tornam a exclusão tão difícil de ser identificada e contestada. Portanto, diante de tudo que foi

percorrido, retratado e mapeado, esta pesquisa conclui que o capacitismo no cotidiano da UnB torna-se invisibilizado no “não cumprimento” das suas próprias resoluções e políticas ditas inclusivas; nos remendos das suas calçadas; nas ações pontuais e meramente adaptativas para parte dos estudantes; na abjeção do corpo deficiente; e na invisibilidade da deficiência que foge à superação – o ser resiliente que se esconde na capacidade compulsória. A inclusão é antes de tudo uma construção social e política contínua para a visibilidade e desconstrução da invisibilidade/abjeção de ser deficiente. Lembremos disso.

Para finalizar este percurso, esta pesquisa, embora tenha retratado limites, delineou possibilidades. Ao falar em “Percurso Diários”, no plural, buscamos trazer à tona a responsabilidade de todos os atores sociais – estudantes, professores, técnicos e demais membros da comunidade acadêmica – na consolidação de uma universidade mais inclusiva e democrática, pois acreditamos que a inclusão no chão da universidade somente se concretiza a partir de um diálogo entre todos, da escuta ativa e dos diferentes olhares, afinal, os percursos se fazem diários e possíveis no efêmero de quem por eles caminham; e o caminhar não se resume à deficiência, caminha é ter sentidos. Entende-se que cabe às pessoas lidas como típicas/sem deficiência, as quais se tornaram privilegiadas com a hegemonia da normalidade, romper com o próprio privilégio uma vez que para quem tem diante dos olhos, das mãos e dos pés todos os lugares imagináveis, afetar-se com a condição de opressão do *outro* possibilita que novos caminhos sejam trilhados; possibilita que caminhos, ainda estreitos, se abram para a construção de percursos alargados. Percursos que levem à inclusão dos que hoje estão incapacitados. Assumir os percursos dos *outros* como responsabilidade de todos, ao mesmo tempo que afirma a existência de estruturas que marginalizam, ocultam e silenciam as experiências das pessoas com deficiência, também apresenta uma miríade de ações e práticas suficientemente possíveis para ampliar a estreiteza desses percursos, particularmente os presentes no chão da universidade – lugar de privilégio de alguns e não direito de todos.

Esta travessia se encerra aqui. Mas seguimos conscientes do inacabamento do fenômeno estudado, pois, no terreno da garantia de direitos, ainda há muito em que se lutar para garantir a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo enquanto minoria. Assim, esperamos que este trabalho contribua para um novo jeito se de olhar para a deficiência. Um olhar que transpasse, no intuito de romper, o constructo sociocultural da deficiência – o espaço classificatório da incapacidade. Esperamos, no mesmo sentido, contribuir para a ampliação do debate acerca da acessibilidade. Um debate para além das normas técnicas do dever fazer ou do dever cumprir, mas da acessibilidade como parte do corpo incapacitado – a acessibilidade como um direito (de ser) humano. Esperamos também que este Produto Técnico se concretize

no chão de toda a UnB. De Brasília à Planaltina. De Planaltina à Ceilândia. De Ceilândia ao Gama. Aliás, esperamos que esta dissertação constranja. Ressignifique. Transgrida. Que seja fonte, não só de dados empíricos, mas de inquietudes e inflexões. Que seja ponte. Seja elo. Seja rota.

REFERÊNCIAS

ABBERLEY, Paul. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. **Disability, Handicap & Society**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 5-19, 1987. Disponível em: http://www.espanholacessivel.ufc.br/00_Aberley.pdf Acesso em: 17 ago. 2019.

ACESSIBILIDADE NA UNB: alunos com deficiência pedem rampas na Faculdade de Direito. DFTV 1. Brasília, TV Globo Brasília, 20 de agosto de 2022. Programa de TV.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**: um estudo de Antropologia Visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotos e palavras, do campo aos livros. **Revista Studium.**, [s. l.], v. 12, p. 5-16, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/11743> Acesso em 22 jan. 2022.

ALCANTARA, Felipe Fernandes. **Deficiência visual e acessibilidade: um estudo fotoetnográfico na Universidade Federal do Espírito Santo**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10632/1/tese_12040_Disserta%20c3%a7%20a3o%20final%20v.207%20em%2027.07.2018.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

ALMEIDA FILHO, Naomar. Universidade Nova no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no século XXI**: por uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008. Cap. 2, p. 107- 259. E-book.

ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso de; FERNANDES, Sueli. Políticas de acessibilidade no ensino superior: desafios institucionais. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 75-83, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2912> Acesso em: 18 nov. 2020.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 22, p. 67-75, 2018. Número especial. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000400067&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 18 nov. 2020.

AMIRALIAN, Maria L.T.; PINTO, Elizabeth B.; GHIRARDI, Maria I.G.; LICHTIG, Ida; MASINI, Elcie F.S.; PASQUALIN, Luiz. Conceituando deficiência. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1, fev. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102000000100017 Acesso em: 2 abr. 2020.

AMORIM, Annibal Coelho de; GERTNER Sônia; AMORIM, Luciana de Assis. Cartografia histórico-conceitual da "deficiência": Construção Social feita de "invisibilidades/visibilidades" e de Utopias. *In*: **Uma Ponte ao Mundo - Cartografias Existenciais da Pessoa com Deficiência e o Trabalho**. Goiânia: Kelps; 2018. Cap. II, p. 43-77. E-book.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS/ABNT. **NBR 9050**. Versa sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3. Ed. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf Acesso em: 20 dez. 2021.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. **Política & Sociedade**: Revista de Sociologia Política, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256 – 282, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p256/31533> Acesso em 13 mai. 2019.

BARNES, Colin. Disability Studies: What's the Point? Interstícios. **Revista sociológica de pensamento crítico**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 50-58, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/214425>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BARNES, Colin. Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 47, n. 1, p. 11-25, 2010. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130011A/21663>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BARNES, Colin. Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. *In*: BARTON, Len (Org.). **Discapacidad y Sociedad**. Madrid: Morata, 1998.

BARNES, Colin; MERCER, Geof; SHAKESPEARE, Tom. **Exploring disability**: a sociological introduction. Cambridge: Polity Press, 1999.

BARNES, Colin; OLIVER, Mike; BARTON, Len. (ed.). **Disability studies today**. Cambridge: Polity Press, 2002.

BARTON, Len. Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. *In*: BARTON, Len. (Org.). **Discapacidad y Sociedad**. Madrid: Morata, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 21-51.

BIANCHETTI, Lucídio. Os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 7, n. 1, 2001, p. 61-75. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-7-1-5.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BOBBIO, Norberto. La naturaleza del prejuicio. Racismo, hoy. Iguales y diferentes. *In* CAICEDO TAPIA, Danilo; PORRAS VELASCO, Angélica (ed.). **Igualdad y no discriminación**: El reto de la diversidad. Quito: Ministerio de Ira. Edición, 2010. Parte I. p. 183-215. Serie Justicia y Derechos Humanos – Neoconstitucionalismo y Sociedad.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira. **Direito à educação da pessoa com deficiência no ensino superior**: um estudo da acessibilidade arquitetônica e nas comunicações nas Universidade no Ceará. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=99811>. Acesso em 18 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e do seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Planalto, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm#:~:text=DLG%2D186%2D2008&text=Aprova%20o%20texto%20da%20Conven%C3%A7%C3%A3o,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Planalto, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Planalto, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206949&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Planalto, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre

o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Planalto, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 69.927, de 13 de Janeiro de 1972.** Institui em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Planalto, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001.** Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.173, de 6 de setembro de 2005.** Transforma as Faculdades Federais Integradas de Diamantina em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/L11173.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012.** Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana [...]. Brasília, DF: Planalto, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12587.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

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. Brasília, DF: Planalto, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Planalto, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Planalto, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019.** Aperfeiçoa a legislação penal e processual penal. Brasília, DF: Planalto, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113964.htm. Acesso em: 20 ago. de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plataforma Brasil.** Brasília: Ministério da Saúde, [202-?]. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep?view=default>. Acesso em 11 fev. 2022.

BRITO, Laura. O fardo da bata branca: a biomedicina e a representação do outro no projeto colonial. **Cabo dos trabalhos.** Pós-colonialismos e a cidadania global. Coimbra, v.22, [fev]. 2020. Disponível em: https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n22/documentos/11_LAURA.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia (A idade da fábula):** histórias de deuses e heróis. Tradução: David Jardim Júnior. 26. Ed., Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo.* In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 151- 198.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan:** sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** [s. l.], v. 26, n. 57, abr. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3364>. Acesso em: 7 abr. 2020.

CARDOSO, Alice Rosa. **A Praça Maior da Universidade de Brasília:** arquitetura paisagística e cotidiano. 2019. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36108>. Acesso em 01 set. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Jandaíra, 2019.

CARVALHO, Joaquim de. Esboço de uma História da Educação. In: CARVALHO, Joaquim de. **História das Instituições e Pensamento Político,** [Coimbra]: [19--?]. Disponível em: <http://www.joaquimdecarvalho.org/artigos/artigo/176-II.-Teor-da-origenaria-educacao-romana-seculos-VIII-III-a.C.-.Acesso em: 5 out. 2019>.

CHAUÍ, Marilena. **Fundamentalismo religioso:** a questão do poder teológico-político. Civilização e barbárie. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Revista da avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 4 n. 3, 1999 Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063> Acesso em: 14 mai. 2019.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CLARK, Laurence; MARSH, Stephen. **Patriarchy in the UK: The language of disability**. [s. l.: s. n.], 2002. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Clark-Laurence-language.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGRE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONSELHO REGIONAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA DE SÃO PAULO. **Cartilha de acessibilidade**. São Paulo: (CREA-SP), 2019. Disponível em: https://www.creasp.org.br/arquivos/acessibilidade_2019.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

COSTA, Mariana; SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO. **Subsolo ICC**. 1 fotografia. Brasília: Secom/UnB, 2017.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University Of Chicago Legal Forum**, Chigago, v. 1989, issue:1, article 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CRIP CAMP: Revolução pela Inclusão. Direção: James Lebrecht; Nicole Newnham. Produção de Barack Obama; Michelle Obama. Estados Unidos da América: Netflix, 2020. Documentário 168 min.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e o seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

DAVIS, Lennard. J. Constructing normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth century. *In* DAVIS, Lennard. J. **The disability studies reader**. New York, London: Routledge, 2006a. p. 22-35.

DAVIS, Lennard. J. The End of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism: On Disability as an Unstable Category. *In* DAVIS, Lennard. J. **The disability studies reader**. New York, London: Routledge, 2006b. p. 231-242.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v17n2/v17n2a07.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

DEMO, Pedro. Pesquisa Social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-38, 2008. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/1/66> Acesso em: 4 nov. 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DINIZ, Debora. Deficiência e políticas sociais: entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>. Acesso em: 18 fev. 2021.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8216>. Acesso em: 17 ago. 2019.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/TgD9wYJLfpXPnG4KSP36rZK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 ago. 2019.

DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. *In*: DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson Rufino dos. (Orgs.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010, p. 9-17.

DISABLED PEOPLE INTERNATIONAL (DPI). **Constitution of Disabled Peoples' International**. Singapura: DPI, 1981. Disponível em: <http://www.dpi.org/document/documents-of-reference/dpi-constitutionen.pdf> Acesso em: 7 dez. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Infraestrutura de Dados Espaciais do Distrito Federal- IDE/DF**. Distrito Federal: Geoportal/DF, 2022. Disponível em: <https://www.geoportal.seduh.df.gov.br/geoportal/>. Acesso em: 2 mai. 2022.

DUBET, François. **La préférence pour l'inégalité: comprendre la crise des solidarités**. Paris: Seuil, 2014.

FEMINELLA, Anna Paula; LOPES, Laís de Figueirêdo. Disposições gerais: Da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão. *In*: SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. 1. ed. rev., Campinas: Fundação FEAC, 2017, p. 9-32.

FERRAZ, Beatriz; SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO. Fim de tarde no Teatro de Arena – Campus Darcy Ribeiro. 1 fotografia. Brasília: Secom/UnB, 2016.

FERREIRA, Oscar Luís; MAXIMO, Marco Aurélio. **Acessibilidade, autenticidade e patrimônio recente no Brasil: o Palácio Itamaraty e o Instituto Central de Ciências – ICC.** *In:* CONGRESSO PORTUGUÊS DE CONSTRUÇÃO, 4, 2012, Coimbra. **Anais [...].** Coimbra: ITECONS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17473> Acesso em: 18 abr. 2020.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil.** São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FINKELSTEIN, Vic. Phase 3: Conceptualising New Services. (This is a revised and expanded version of the presented paper). *In:* CONFERENCE: DISABILITY STUDIES: PUTTING THEORY INTO PRACTICE, 2004, Lancaster. **Paper [...].** Lancaster: Lancaster University, jul. 2004, p. 1-23. Disponível em: https://www.lancaster.ac.uk/fass/events/disabilityconference_archive/2004/papers/finkelstein2004.pdf Acesso em: 10 dez. 2021.

FINKELSTEIN, Vic. **The commonality of disability.** Sage: Open University Press, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 13. Ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. *In:* FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica: Renato Machado. 16. Ed., Rio de Janeiro: Graal, 2001^a, p. 79-111.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

FOUCAULT, Michel. Poder-Cuerpo. *In:* FOUCAULT, Michel. **Microfísica del poder.** Edición y traducción: Julia Varela Fernando; Alvarez-Uría. 2. Ed. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1979. P. 103-110.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981. P. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 71. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, António. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Coleção Educação e Comunicação: v. 15.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico]. Chapecó: Argos, 2018.

GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. “Corpos jovens com impedimentos” fora da Escola. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 59-65, jan./jun. 2013.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 22, p. 33-40, 2018. Número especial. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000400033&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 nov. 2020.

GARDOU, Charles. Dans une perspective inclusive, penser autrement le handicap. **VST – Vie sociale et traitements**, [s. l.], Éditeur: ERES, v. 111, n. 3, p. 18-25, 2011. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2011-3-page-18.htm> Acesso em: 2 maio 2020.

GARDOU, Charles. Quais os contributos da Antropologia para a compreensão das situações de deficiência? **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, n. 8, p. 53-61, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34918628004.pdf> Acesso em: 2 maio 2020.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Feminist Disability Studies. **Signs**, [s. l.], v. 30, n. 2 (Winter), p. 1557 – 1587, 2005. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/423352> Acesso em: 02 jul. 2020.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. **Integrating disability, transforming feminist theory**. *NWSA Journal*, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002. Disponível em: https://www.english.upenn.edu/sites/www.english.upenn.edu/files/Garland-Thomson_Rosemarie_Disability-Feminist-Theory.pdf Acesso em: 02 jul. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. Série Pesquisa em Educação, v. 10.

GEHL, Jan. **Cidades para Pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GESSER, Marivete; FIETZ, Helena. Ética do cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p.1-12, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/64987/4749>. Acesso em: 11 set. 2022.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020, p.17-35.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57–63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2019.

GOMES, Raio. Conheça os serviços de acolhimento oferecidos pela Universidade de Brasília. **UnB Notícias**, Brasília, 7 jun. 2022. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/5769-conheca-os-servicos-de-acolhimento-oferecidos-pela-universidade-de-brasilia>. Acesso em: 13 jul. 2022.

GRAVES, Robert. **Os Mitos Gregos**. Tradução: Fernando Klabin. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. v. 1 e 2.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existência. **Sophia**, Ecuador, n. 8, p. 101-146, 2010. Colección de Filosofía de la Educación Universidad Politécnica Salesiana Cuenca. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846105006> Acesso em: 19 mai. 2020.

GURAN, Milton. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 155-165, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução: George Sperber e Paulo Astor Soethe (UFPR). São Paulo: Loyola, 2002.

HIRAKO, Elise. Técnicas Experimentais em Situação de Solidão. In: SILVA, Soraia Maria (org.). **A cena em ensino remoto**: relatos de experiências. Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2021. p. 41 Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40265/3/LIVRO_CenaEnsinoRemoto.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019. Palavras Negras.

HUNT, Paul. A Critical Condition. In: HUNT, Paul (ed). **Stigma**: the experience of disability. London: Geoffrey Chapman, 1966. Capítulo 12. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Hunt-a-critical-condition.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

HUNT, Paul. Letter to Magic Carpet. **Magic Carpet**, Londres, vol. XXV, n. 1, p. 36, 1973. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Hunt-Hunt-2.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

HUNT, Paul. Letter to the Guardian. **The Guardian**, London, 20 set. 1972. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Hunt-Hunt-1.pdf> Acesso em: 13 maio 2020.

HUNT, Paul. Settling accounts with the parasite people: a critique of ‘A Life Apart’ by E.J. Miller and G.V. Gwynne. **Disability Challenge**, Londres, n. 1, p. 37- 48, maio 1981. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-Disability-Challenge1.pdf> Acesso em: 13 maio 2020.

IAMAMOTO, Marilda. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano 2, n. 3, p. 9-32, jan./jun. 2001a.

IAMAMOTO, Marilda. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2001b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resolução nº 1/2005 do IBGE**. Altera a caracterização do Sistema Geodésico Brasileiro. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. Disponível em: https://geofp.ibge.gov.br/metodos_e_outros_documentos_de_referencia/normas/rpr_01_25fev2005.pdf . Acesso em: 2 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em: 29 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf Acesso em: 29 jan. 2022

JANNUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004^a (Coleção Educação Contemporânea).

JANNUZZI, Gilberta M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004b. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235> Acesso em 14 mai. 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, jul./set., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010#nt2 Acesso em: 8 abr. 2020.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de geografia do ensino fundamental. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11250/1/2012_CristinaMariaCostaLeite.pdf Acesso em: 10 ago. 2022.

MARTINS, Bruno Sena *et al.* A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 98, p. 45-64, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/5014>. Acesso em: 4 maio 2020.

MARTINS, Bruno Sena. Deficiência e modernidade: da naturalização à insurgência. *In*: MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando (org.). **Deficiência e emancipação social**: para uma crise da normalidade. Coimbra: Almedina, 2016a. p. 15-38.

MARTINS, Bruno Sena. Deficiência, política e direitos sociais. **JURIS – Revista da Faculdade de Direito**, Rio Grande, v. 26, p. 169-187, 2016b. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/juris/issue/view/527>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 2008.

MASSEY, Doreen. Um sentido global de lugar. *In*: ARANTES, Antônio (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000, p. 176-185.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Acessibilidade e a indignação por sua falta. *In*: **I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência** – Acessibilidade: você também tem compromisso. Brasília: SEDH, 2006.

MCRUER, Robert. Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. *In*: DAVIS, Lennard. J. **The disability studies reader**. New York, London: Routledge, 2006, p. 301-308.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora. Envelhecimento e deficiência. *In*: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Muito além dos 60**: os novos idosos brasileiros. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. P. 107-120. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15195>. Acesso em: 17 ago. 2019.

MELLO, Anahi Guedes de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20 n. 3, p. 635-655, set./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003>. Acesso em: 18 ago. 2020

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pâmela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. *In*: SCHIMANSKI, Edina; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves (Org.). **Pesquisa e Extensão**: experiências e perspectivas interdisciplinares. 1. Ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p. 91-118.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/21158> Acesso em: 24 jan. 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007a. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007b. p. 61-77.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1986.

MORRIS, Jenny. Feminism and disability. **Feminist Review**, [s. l.], n. 43, (Spring), p. 57-70, 1993. Disponível em:

https://www.jstor.org/stable/1395069?seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 14 dez. 2021

MORRIS, Jenny. Impairment and disability: constructing an ethics of care which promotes human rights. *Hypatia*, Birmingham, v. 16, n. 4 (Fall), p. 1-16, 2001. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/morris-constructing-an-ethics-of-care-which-promotes-human-rights.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021

MORRIS, Jenny. Introducción. *In*: MORRIS, Jenny (ed.). **Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad**. Madrid: Narcea, 1996, p. 17-34.

MORRIS, Jenny. **Pride against prejudice: a personal politics of disability**. London: Women's Press, 1991.

Nielsen Jakob. **Usability engineering**. San Francisco: Morgan Kaufmann; 1993.

NORMAL. *In*: Origem da Palavra. [s. l.]: Origem da Palavra, 2006. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/normal>. Acesso em: 6 jul. 2021.

OLIVER, Mike. Defining impairment and disability: issues at stake. *In*: BARNES, Colin; MERCER, Geof (eds.). **Exploring the divide: illness and disability**. Leeds: Disability Press: 1996, p. 29-54.

OLIVER, Mike. Políticas sociales y discapacidad: algunas consideraciones teóricas. *In*: BARTON, Len (Org.). **Superar las barreras de a Discapacidad: 18 años de “Disability and Society”**. España: Morata, 2008, p. 19-33.

OLIVER, Mike. **Social work with disabled people**. London: MacMillan, 1983. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-349-86058-6>. Acesso em: 1 abr. 2021.

OLIVER, Mike. **The Politics of Disablement**. London: MacMillan, 1990.

OLIVER, Mike. The Social Model in Action: If I Had a Hammer. *In*: BARNES, Colin; MERCER, Geof (eds.). **Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research**. Leeds: Disability Press, 2004, p. 18-31.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease**. Geneva: World Health Organization, 1980. Published in accordance with resolution WHA29.35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41003>. Acesso em: 7 dez. 2019.

PALACIOS, Agustina. El derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y la obligación de realizar ajustes razonables. Una mirada desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. *In*: CAICEDO TAPIA, Danilo; PORRAS VELASCO, Angélica (ed.). **Igualdad y no discriminación: El reto de la diversidad**. Quito:

Ministerio de 1ra. Edición, 2010, p. 389-412. Serie Justicia y Derechos Humanos – Neoconstitucionalismo y Sociedad.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca, 2008. Colección CERMI, nº 36.

PASSOS, Simone Freneda Camparim. **Eu e tu, nós os diferentes**: a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2016. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1194/1/DISS_2016_Simone%20Freneda%20Camparim%20Passos.pdf. Acesso em 22 nov. 2020.

PAULO NETTO, José. **Desigualdade, pobreza e Serviço Social**. In Revista em Pauta: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, n. 19, p. 135-170, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/190/213> Acesso: em: 27 jan. 2020.

PAULO NETTO, José. Cinco notas a propósito da “Questão Social”. **Revista Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano 2, n. 3, p. 41-90, jan./jun. 2001.

PEREIRA, A. P. Potyara. Questão Social, Serviço Social e Direitos de Cidadania. **Revista Temporalis** /Brasília: ABEPSS, ano 2, n. 3, p. 51-61, jan./jun. 2001.

PEREIRA, Ana Maria Baila Albergaria. **A viagem ao interior da sombra**: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8517/1/Ana%20B%20Pereira%20-%20Tese%20de%20Mestrado%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20com%20Capa.pdf> Acesso em: 17 dez. 2021.

PEREIRA, Fúlvio Teixeira de Barros. **Exporting progress**: os norte-americanos e o planejamento do Campus no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo), Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-04092017-105123/publico/VersaoCorrigidaFulvioTeixeiraBarros.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

PEREIRA, Jaqueline; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **Revista SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan./jun. 2017.

PEREIRA, Raimundo José. **Anatomia da diferença**: uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano. 2006. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/4375>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PEREIRA, Thiovane. Daltonismo e acessibilidade cromática: um guia. **Revista Arco**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/guia-daltonismo-acessibilidade-cromatica/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINTO, Gelson de Almeida; BUFFA, Ester. O território da universidade brasileira: o modelo de Câmpus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0809.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

PIRES, Carolina. Sinalização com QR Code auxilia na orientação sobre ônibus. **Gabinete Informa**, Brasília/UnB, 2018. Disponível em: http://informa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=650:sinalizacao-com-qr-code-auxilia-na-orientacao-sobre-onibus&catid=139&Itemid=102. Acesso em: 18 jan. 2021.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2002. P.155-167. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100009/8771>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RELPH, Edward. **Place and Placelessness**. London: Pion Limited, 1980.

REIS, Maria Simone Oliveira dos. **Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24245/1/2017_dis_msoreis.pdf Acesso em: 30 nov. 2020.

RESENDE, Augusto César Leite de; MACHADO, Carlos Augusto Alcântara. A fraternidade como antídoto contra a aporofobia. **Sequência: Estudos jurídicos e políticos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Direito, v. 42, ano 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/XkM7fbnDPkctgCzHbjKJms/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 jul. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **1961 – 1995 a Invenção da Universidade de Brasília**. In: TEIXEIRA, Theresa Martha de Sá; LEMOS; Leany Barreiro de S. Gisele; MOREIRA, Jacon de Araújo; MEDEIROS, Celso (eds). *Revista Carta – Falas, Reflexões, Memórias/ Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro*, Brasília, nº 14, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **UnB: invenção e descaminho**. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2012.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução: Carlos Guilherme do Valle. **Revista Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [s. l.], v. 1, n. 5, p. 17- 44, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742> Acesso em: 21 dez. 2020.

RICH, Adrienne. Notas para uma Política da Localização. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (orgs.). **Gênero, Identidade e Desejo, Antologia Crítica: do Feminismo Contemporâneo**. Lisboa: Livros Cotovia, 2002.

RICH, Adrienne. **Que tempos são estes e outros poemas**. Organização e tradução: Marcelo F. Lotufo. São Paulo: Edições Jaboticaba, 2018.

RIELLA, Michele da Silva Nimeth. **Inclusão e acessibilidade**: um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9402/Michele%20da%20Silva%20Nimeth%20Riella_.pdf?sequence=1&isAllowed=y Gestão Educacional. Acesso em: 30 nov. 2020.

ROIZ, Diogo da Silva. A história do corpo feminino e masculino no ocidente medieval. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 405–414, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644936>. Acesso em: 26 mai. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisasdenominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf> Acesso em 09 jul. 2022.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAFATLE, Vladimir. Bolsonaro se acha capaz de esconder os corpos. [Entrevista a] Marina Amaral. **Agência Pública**, [s. l.], 6 abr. 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/04/safatle-bolsonaro-se-acha-capaz-de-esconder-os-corpos/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SANTANA, Maria Zélia de. **Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudante com deficiência na educação superior**: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18049>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008. p. 13-106.

SANTOS, Boaventura de Souza. Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. **Revista de Interculturalidad**, Universidad del Chile, [Santiago], año 1, n. 1, p. 9-44, oct. 2004/mar., 2005. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Desigualdad%20exclusi%C3%B3n%20y%20globalizaci%C3%B3n.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social, Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31–52, 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84940/87669>. Acesso em: 17 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, v. 48, p.11-32, 1997. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/10806>. Acesso em: 17 maio 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Revista Reação**, [São Paulo], ano XVII, n. 96, p-10-12, jan./fev. 2014. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/wp-content/uploads/2018/05/ED96.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr., 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 2 abr. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1**. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf> Acesso em: 02 abr. 2020.

SCHLEE, Andrey Rosenthal. A Praça Maior da UnB. **Revista Thésis**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 165-187, 2018. Disponível em: <https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/206/223> Acesso em: 30 ago. 2021.

SHAKESPEARE, Tom. The Social Model of Disability. *In*: DAVIS, Lennard. J. **The disability studies reader**. New York, London: Routledge, 2006. p. 197-204.

SILVA, Jackeline Suzann Souza da. Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 197-214, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 16 abr. 2020.

SILVA, Kele Cristina da. **Condições de acessibilidade na Universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência**. 2016, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138845>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SILVA, Lidiane Ramos da. **Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9366/2/arquivoitotal.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987. E-book.

SIMIELLI, Maria Elena. Mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. *In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org). **Cartografia Escolar***. Editora Contexto, São Paulo, 2014.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. *In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Org.). **Comunicação e cultura das minorias***. São Paulo: Paulus, 2005. p. 11-14.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de; NASCIMENTO, Ivany Pinto. A inclusão escolar na percepção do estudante universitário com deficiência física. **Research, Society and Development**, [n.l], v. 9, n. 10, 2020, p. 1-29. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8162/7528>. Acesso em 20 nov. 2020.

SOUZA, Joana D'Arc Sampaio de. **A inclusão universitária: um estudo sobre as narrativas de estudantes do PPNE da Universidade de Brasília**. 2018, 198 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_7ffa1d79e5ee87161a03f007d6c1f7f0 Acesso em: 22 nov. 2020.

SPOSATI, Aldaíza. Proteção social e atenção à pessoa com deficiência: comentários a um artigo. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 35-50, jan./jun. 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. Estado da Arte sobre juventude: uma introdução. *In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)***. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 11-16. v. 2.

TENBROEK, Jacobus. The right to live in the world: the disabled in the law of the torts. **Reprinted from California Law Review**, Califórnia, v. 54, n. 2, maio 1966. Disponível em: <https://www.nfb.org/images/nfb/publications/law/therighttoliveintheworldthedisabledinthelawoftorts.html>. Acesso em: 17 ago. 2019.

TENENTE, Luiza. 'Inclusivismo': ministro usa termo da teologia para falar de educação de crianças com deficiência. **G1**, [n.l], 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/24/inclusivismo-milton-ribeiro-ministro-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 24 ago. 2021.

TEODORO, António. European and Latin American higher education between mirrors. designing possible futures. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 31 n. 31, p. 11-32, 2015. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/679> Acesso em: 27 de abr. 2020.

THE UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION (UPIAS). **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, [1976]. Disponível em: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf> Acesso em: 18 abr. 2020.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-385, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DmVQcky9hfRjBHzdYcjmLJw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

TORRES, Renata. Quem é contra o inclusivismo é a favor do capacitismo. **Div.A. Diversidade Agora**, [n.l], 2021. Disponível em: <https://www.diversidadeagora.com.br/post/quem-%C3%A9-contra-o-inclusivismo-%C3%A9-a-favor-do-capacitismo>. Acesso em: 26 ago. 2021.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Lugar: uma perspectiva experiencial**. Geograficidade, v. 8, n. 1, verão 2018, p. 4-15. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/27150>. Acesso em: 28 dez. 2021.

UnBDIGITAL. **Guia Prático do SEI na UnB** - Sistema Eletrônico de Informações. Brasília: UnB, 2016. Disponível em: <https://www.unbdigital.unb.br/images/guiapraticosei1.1.2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário Estatístico 2021. Ano-base 2020**. Brasília: UnB, 2022a. Disponível em: https://dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/ANUARIO_ESTATISTICO_2021.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Ato da Reitoria n. 0406/2017**. Delega ao ocupante do cargo de Decano de Pesquisa e Inovação as competências elencadas neste Ato e dá outras providências. Brasília: UnB, 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. **Parecer Consubstanciado do CEP**. Brasília: UnB, 2022b. Documento não publicado.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Diretoria de Acessibilidade. **UnB**, Brasília, [2021]. Disponível em: http://www.acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=684. Acesso em: 6 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Brasília: UnB, 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano Diretor Físico do Campus Universitário Darcy Ribeiro**. Brasília: UnB, 1998.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano Orientador da Universidade de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1962.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação nº 05/2020**. Estabelece reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos dos programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019**. Institui a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº. 48/2003**. Dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB. Brasília: UnB, 2003.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Pesquisa e Inovação. **Termo de Aceite Institucional**. Brasília: UnB, 2022c. Documento não publicado.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Secretaria de Comunicação. **Um convite para caminhar**. 1 fotografia. Brasília: Secom/UnB, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Vista aérea ICC em construção**. 1 Fotografia. Brasília: UnB, c2022. Disponível em: <https://unb.br/component/phocagallery/category/1-galeria-randomica>. Acesso em: 13 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Vista aérea do ICC nos anos 2000**. 1 Fotografia. Brasília: UnB, [2000]. Disponível em: <http://maiscultura.unb.br/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

VASCONCELOS, Juliana; PESCATORI, Carolina. **O Lugar do Pedestre no Espaço Universitário Moderno**. In: CONFERÊNCIA DO PNUM MORFOLOGIA URBANA E OS DESAFIOS DA URBANIDADE. Brasília, 2015. p.13-18 Disponível em: https://pnum.fe.up.pt/en-gb/assets/pdf/conferences/pnum-2015_anais_st4.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

WENDELL, Susan. **The Rejected Body: Feminist Philosophical Reflections on Disability**. Nova York: Routledge, 1996.

WENDELL, Susan. Toward a Feminist Theory of Disability. In: DAVIS, Lennard. J. **The disability studies reader**. New York, London: Routledge, 2006. p. 243 - 256.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **The World Bank. Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia/> Acesso em: 16 abr. 2022.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503203> Acesso em: 07 abr. 2020.

ZAMBONI, Márcio. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdade)**, São Paulo, v. 1, p. 14-18, ago. 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509716/mod_resource/content/0/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.