



Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

**SUJEITOS DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
VISUAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM LUTA PELO DIREITO À
ACESSIBILIDADE**

GUILHERME DA SILVA BITENCOURT

BRASÍLIA/2026



Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

GUILHERME DA SILVA BITENCOURT

**SUJEITOS DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
VISUAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM LUTA PELO DIREITO À
ACESSIBILIDADE**

Dissertação de Mestrado do Programa de
Pós-Graduação em Direitos Humanos e
Cidadania da Universidade de Brasília - UnB
como requisito para a obtenção do grau de
mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo

BRASÍLIA/2026

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado de autoria de Guilherme da Silva Bitencourt, intitulado “Sujeitos de sua própria história: estudantes com deficiência visual da UnB em luta pelo direito à acessibilidade”, apresentado como requisito necessário à obtenção do grau de mestre em Direitos Humanos e Cidadania no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (CEAM/UnB), em 27 de fevereiro de 2026, defendida e aprovada pela Banca Examinadora:

Professora Doutora Sinara Pollom Zardo

Orientadora - PPGDH/CEAM/UnB

Professora Doutora Rita Silvana Santana dos Santos

Examinadora Interna - PPGDH/CEAM/UnB

Professor Doutor Décio Nascimento Guimarães

Examinador Externo - IFF

Professor Doutor Rodrigo Matos de Souza

Examinador Suplente - PPGDH/CEAM/UnB

da Silva Bitencourt, Guilherme
ds SUJEITOS DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA: ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA VISUAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM LUTA PELO
DIREITO À ACESSIBILIDADE / Guilherme da Silva Bitencourt;
orientador Sinara Pollom Zardo. Brasília, 2026.
169 p.

Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania)
Universidade de Brasília, 2026.

1. acessibilidade'. 2. deficiência visual. 3. direitos
humanos. 4. educação superior. . I. Pollom Zardo, Sinara,
orient. II. Título.

Resumo

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa reconstrutiva e tem como objetivo geral compreender as trajetórias de estudantes com deficiência visual e suas lutas pelo direito à acessibilidade na Universidade de Brasília. Para alcançar esse objetivo foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer a trajetória de vida de estudantes com deficiência visual da UnB; evidenciar como se dá o ingresso de estudantes com deficiência visual na UnB; apreender de que forma estudantes com deficiência visual participam de processos de luta pelo direito à acessibilidade na UnB. O trabalho se orienta a partir da Teoria crítica dos direitos humanos proposta por Herrera Flores e dialoga com os referenciais de Paulo Freire. Para geração de dados foi utilizada a entrevista narrativa conceituada por Fritz Schütze e a interpretação dos dados foi realizada por meio do Método Documentário proposto por Ralf Bohnsack. Como resultados da investigação, percebemos que os estudantes com deficiência ingressam na educação superior, apesar de uma estrutura social que impõe barreiras sistemáticas ao exercício de sua cidadania. A partir de um processo de emancipação, reconstroem suas identidades como sujeitos históricos e sua deficiência como condição política. Assumindo assim, o compromisso de lutar pelo direito à acessibilidade. Com isso observamos uma relação intrínseca entre a teoria crítica dos direitos humanos e uma perspectiva de educação libertadora, no sentido em que se possibilitam conforme interação entre si.

Palavras-chave: acessibilidade; deficiência visual; direitos humanos; educação superior.

Abstract

This research adopts a qualitative, reconstructive approach and has the general objective to comprehend the trajectories of students with visual impairment and their engagement in the struggle for the right to accessibility in the Universidade de Brasília. The specific objectives are: to get to know the life histories of students with visual impairment at UnB; to understand the processes through which they access UnB; and to grasp how low students with visual impairment participate in collective struggles for the right to accessibility at UnB. The theoretical framework is grounded in Critical Human Rights Theory as proposed by Herrera Flores, in dialogue with Paulo Freire's theoretical framework. Data will be generated through Narrative interview as conceptualized by Fritz Schütze, and analyzed using the Documentary Method developed by Ralf Bohnsack. As results of the investigation, we found that students with disabilities enter higher education despite a social structure that imposes systematic barriers to the exercise of their citizenship. Through a process of emancipation, they reconstruct their identities as historical subjects and reframe disability as a political condition. In doing so, they assume a commitment to advocating for the right to accessibility. Therefore, we identify an intrinsic relationship between critical human rights theory and a liberatory perspective of education, since they are mutually constituted through their interaction.

Keywords: accessibility; visual impairment; human rights; higher education.

Lista de Siglas

AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes
BCE - Biblioteca Central da Universidade de Brasília
BDM - Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília
BPC - Benefício de Prestação Continuada
CID - Cadastro Internacional de Doenças
DAC - Decanato de Assuntos Comunitários
DACES - Diretoria de Acessibilidade
DEG - Decanato de Ensino em Graduação
DF - Distrito Federal
DU - Desenho Universal
DUA - Desenho Universal para Aprendizagem
ENEM – Exame nacional do Ensino Médio
FAC - Faculdade de Comunicação
FAP - Fundação de Apoio à Pesquisa
FCD - Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes
FE - Faculdade de Educação
IAE/UnB - Coletivo de Inclusão e Acessibilidade de Estudantes da UnB
IFES - Instituições Federais de Educação Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LBI - Lei Brasileira de inclusão
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LDV - Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual
LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e mais.
MEC - Ministério da Educação
ONEDEF - Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PAS - Programa de Avaliação Seriada
PAEE - público-alvo da educação especial
PAEBS - público-alvo da educação bilíngue de surdos
PCD - Pessoa com Deficiência
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDF - *Portable Document Format*

PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPNE - Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

PPGDH – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PSE - Programa Saúde na Escola

RA - Região Administrativa

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEDF - Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESu - Secretaria de Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SUS - Sistema Único de Saúde

TTS - *Text to Speech*

UFU - UNiversidade Federal de Uberlândia

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPIAS - *Physically Impaired League Against Segregation*

WCAG - *Web Content Accessibility Guidelines*

LISTA DE APÊNDICES

- Tabela 1 - Produção do conhecimento sobre acessibilidade, deficiência e educação superior - Plataforma SciELO Brasil
- Tabela II - Lista de códigos para devida codificação para análise de Entrevistas Narrativas
- Tabela III - Divisão temática da entrevista de Shaolin
- Apêndice IV - Citações sem codificação da entrevista de Shaolin
- Tabela V - Divisão temática da entrevista de Frida
- Apêndice VI - Citações sem codificação da entrevista de Frida
- Tabela VII - Divisão temática da entrevista de Flavinho
- Apêndice VIII - Citações sem codificação da entrevista de Flavinho
- Apêndice IX - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Apêndice X - Formulário sociocultural e econômico

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO 1 – ACESSIBILIDADE SOB PRISMA DOS DIREITOS HUMANOS	24
CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	38
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
CAPÍTULO 4 – PROCESSO INTERPRETATIVO: “MINHA CONDIÇÃO E NÃO MINHA CONDENAÇÃO”	57
4.1 Perfil dos participantes da pesquisa e descrição do contexto de realização das entrevistas narrativas	57
4.2 Trajetórias biográficas dos estudantes com deficiência visual participantes da pesquisa	61
4.3 O ingresso na educação superior e ser estudante com deficiência na UnB	81
4.4 A luta pelo direito à acessibilidade	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	137

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A trajetória dos movimentos sociais das pessoas com deficiência remonta a processos históricos vivenciados coletivamente que possibilitaram aos sujeitos oprimidos que experienciam a deficiência perceber que a gênese de sua opressão é de cunho social. Os desdobramentos de seus estilos de vida giram em torno de não poder participar e exercer sua cidadania, de estar fadado à reclusão involuntária, em instituições caritativas ou de reabilitação.

A opressão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições. Havia pouco ou nenhum espaço para que elas participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito (Siqueira, 2010, p. 12).

Assumo a primeira pessoa em alguns momentos ao longo desse trabalho, para trazer experiências empíricas, a fim de complementar as reflexões propostas. Parto do pressuposto que os conceitos distantes do cotidiano apenas nos afastam do real sentido e objetivo da teoria crítica dos direitos humanos em análises cada vez mais profundas e minuciosas que se perdem em um processo metalinguístico do direito pelo direito e podem incorrer em desesperanças crônicas e no afastamento de quem precisa discutir sobre direito para buscar melhores condições materiais e imateriais de vida:

[...] pois é a partir de nossa inserção em tais conflitos que vamos assumir compromissos e deveres com os demais, como o objetivo de conseguir um acesso igualitário aos bens necessários para uma vida digna. Por essa razão, nossa teoria crítica dos direitos humanos trabalha com a categoria de deveres auto impostos nas lutas sociais pela dignidade, e não de direitos abstratos nem de deveres passivos que nos são impostos a partir de fora de nossas lutas e compromissos (Flores, 2009, p. 21).

A perspectiva de direitos humanos que se alinha a esse trabalho tem aproximação com a práxis, mais especificamente alinhada ao pensamento de Paulo Freire (1981), em que a prática deve estar em constante exercício crítico e as reflexões sempre postas em prática para que, em um movimento dialético, possamos alcançar os bens materiais e imateriais necessários para uma vida digna de ser vivida.

Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento. E ainda quando os autores fujam da realidade concreta estarão expressando a sua maneira deformada de enfrentá-la. Estudar é

também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, em suas relações com os outros, com a realidade para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca (Freire, 1981, p.3).

Passei o ensino fundamental com a carteira colada em um quadro de sala de aula, por orientação médica, tentando enxergar o conteúdo de baixo para cima, forçando meus olhos para supostamente exercitar minha visão preguiçosa e assim, com o tempo, enxergar mais. Processos que me punham cabisbaixo com a crença de que meu sofrimento, minhas angústias e baixo rendimento escolar se davam por enxergar o mundo de maneira insuficiente ou preguiçosa. Na época, mesmo sem expressar isso, eu sentia, sentia a ponto de querer nunca mais voltar aos contextos que me colocaram nesse lugar.

Experienciar a deficiência é viver em um mundo que por vezes te entende como um coitado, que precisa de caridade, um desajustado que foge ao padrão da corponormatividade (Mello, 2014). Porém a deficiência é expressão da diversidade humana, são estilos de vida, tão específica quanto os demais estilos de vida; a diversidade de um corpo com deficiência expressa diversidade assim como qualquer corpo sem deficiência. As especificidades médicas existem, mas não são o todo, existimos como pessoas que compõe a sociedade e lutam para participar cada vez mais.

Negar o termo deficiência, para mim significou a privação de um mundo de possibilidades, como buscar recursos de acessibilidade, conhecer pessoas com experiências semelhantes para compartilhar estratégias de enfrentamento. Logo, me sentia preguiçoso por não gostar de ler livros, sentia que nunca poderia sair para socializar, pois não conseguia pegar ônibus, sentia que era um desajustado. É perceptível a impossibilidade de delimitar essa experiência ao contexto médico. “Somente estranhamos pensar a deficiência como construção social porque a imaginamos como se fosse universalmente definida pelas linhas da Medicina, o que é uma mentira” (Piccolo, 2022, p. 12).

Quando ingressei na educação superior pública, pude assumir que essa experiência é compartilhada e resolvi trazer essa inquietação para as práticas de pesquisa. Vivenciar a luta pela acessibilidade se tornou meu dever e minha responsabilidade auto imposta desde o início da graduação, quando descobri ser um educando com deficiência visual. Trabalhei incessantemente ao longo do curso de Pedagogia para encontrar formas de tornar a vida de quem viesse depois de mim um pouco menos difícil.

Nunca me identifiquei esteticamente com o perfil acadêmico. Porém, ao ingressar no Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual da Faculdade de Educação da

Universidade de Brasília (LDV/FE/UnB), busquei me apropriar de diferentes recursos para produzir textos em formato acessível, seja por meio de *softwares* leitores de tela, audiodescrição, braille. Quando ingressei no laboratório, em 2017, uma equipe de três pessoas trabalhavam além da compreensão humana para produzir livros em formato acessível, com prazos curtos, de acordo com as demandas de leitura de diversos cursos. Talvez essa percepção atrelada a minha vivência tenha sido a principal inspiração.

Nos semestres seguintes a equipe cresceu e novas pessoas ingressaram por meio de projetos de pesquisa e extensão. Minhas estratégias nessa época eram centradas no ensino: passar aqueles conhecimentos para o máximo de pessoas, já que antes o LDV estava fechado, pois a única professora que detinha os conhecimentos necessários para levar o projeto em diante havia saído da FE.

A partir do ingresso no laboratório, em todas as semanas universitárias ou cursos de formação, eu estive presente como estudante ou cursista em oficinas de introdução ao sistema Braille, audiodescrição, produção de materiais informacionais acessíveis. Publiquei relatos de experiência, artigos e um capítulo de livro, porém os momentos que me traziam felicidade eram os de colocar em prática nossos aprendizados.

Ainda no LDV, participei de um projeto de pesquisa que tinha como objetivo estudar a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal. Atuei no projeto como bolsista de iniciação científica, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF). O projeto resultou na publicação do livro “Inclusão escolar de jovens com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal” pela Editora Fino Traço (2020), organizado pela professora doutora Sinara Pollom Zardo. Em parceria com Raiany Alves de Souza, contribuimos com um capítulo que aborda a perspectiva dos estudantes com deficiência visual sobre os recursos e serviços de acessibilidade. Os trabalhos citados serão apresentados no campo Referências deste texto para contemplar maior fluidez na leitura.

Também colaborei com a escrita do trabalho intitulado Acessibilidade e Direitos Humanos: a inclusão de estudantes com deficiência visual na Universidade de Brasília (2018) juntamente com a professora Sinara Pollom Zardo, Layne Silva de Jesus, Lídia Costa de Alencar, Raiany Alves de Souza, publicado no X Encontro ANDHEP - Direitos Humanos em Movimento: avanços e retrocessos nos 30 anos da Constituição Cidadã e 70 anos da Declaração Universal, realizado em maio, em 2018.

Como estudante de pedagogia, fiz meus estágios obrigatórios no LDV e no antigo PPNE (Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), reformulado para estrutura de Diretoria em 2020, quando tornou-se Diretoria de

Acessibilidade (DACES), vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários da UnB. Ao longo do meu primeiro estágio, o incômodo era o tempo de produção dos materiais, então levei à equipe a proposta de ofertar materiais em áudio *TTS (Text to speech)*.

Trabalhamos na estrutura, na formação de pessoal e o laboratório passou a ofertar esse novo formato. Ao longo do segundo estágio obrigatório participei de um processo de aproximação do LDV com o PPNE (antiga estrutura da DACES), e atualmente a oferta de materiais informacionais acessíveis acontece pela DACES, com maior estrutura, equipe com revisora Braille e estagiários que produzem materiais acessíveis para toda a universidade. O que ainda está longe do ideal e será abordado ao longo do texto.

Fiz meu trabalho de conclusão de curso com intuito de proporcionar uma avaliação a respeito da acessibilidade do site da Faculdade de Educação da UnB, tema escolhido pelo contexto da educação remota decorrente da pandemia da COVID-19. Busquei analisar a fundo os requisitos mínimos de acessibilidade *web* divididos em princípios pela WCAG 2.1. Meu trabalho de conclusão de curso intitula-se Avaliação da acessibilidade no site da FE/UnB por um estudante com deficiência visual, publicado no ano de 2022 e está disponível para acesso na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente (BDM), vinculada a Biblioteca Central (BCE), ambas da UnB.

Ao concluir a graduação, percebi uma lacuna que a pesquisa e os cursos ministrados não supriam. Parecia lutar contra uma corrente de um rio em cheia, qualquer avanço em um microcosmo de sala de aula ou de um texto acessível se perdia em uma imensidão além dos aspectos formativos. Minhas demandas e dos demais estudantes com deficiência partiriam da tutela da família, dificuldade ou impossibilidade de deslocamento urbano, a mesma situação quanto a orientação espacial dentro do Campus Darcy Ribeiro.

Eu pensava filosoficamente a educação de forma ingênua, em consideração de que esforços unidimensionais que removessem barreiras de cunho formativo seriam o suficiente para aproximar as oportunidades dos estudantes com e sem deficiência, ou pode ser entendido também como uma tendência filosófica de educação redentora como propõe Luckesi.

Com esta compreensão, a educação como instância social que está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem que fazer do que se estabelecer como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente (Luckesi, 1994, p.37).

Nesse sentido, precisei buscar a ação política como nova base estratégica. Esse movimento se iniciou na tentativa de ingressar no curso de mestrado acadêmico pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH/UnB), isso ao longo do ano de 2022, em que não busquei somente aprender e me apropriar ao máximo das propostas de leitura e das possibilidades existentes naquele novo ambiente que ia além da educação.

Ao longo do curso de pedagogia, tive a oportunidade de frequentar algumas aulas da pós-graduação e na disciplina chamada Projeto 3 do currículo da pedagogia, fui apresentado a Teoria Crítica dos Direitos Humanos. Durante o processo de elaboração da proposta de pesquisa para tentar o ingresso no curso de mestrado acadêmico pelo programa de Direitos Humanos e Cidadania, revisei essas leituras que cresceram em significado para mim conforme o processo de engajamento político se mostrou essencial para busca por acessibilidade de forma individual e coletiva.

Em fevereiro de 2023 foi criado um grupo de *Whatsapp* com 30 estudantes assistidos pela DACES, com o objetivo inicial de promover um encontro para as pessoas se conhecerem. Porém, diante da disparidade perceptível entre leis, regimentos e o cotidiano da universidade, muitos relatos foram compartilhados, do tipo: o professor negou que eu tivesse mais tempo para fazer a prova; o professor negou qualquer adaptação em sua aula por alegar falta de informação no cadastro online do aluno na turma e demais situações. Então, o engajamento que antes era puramente voltado à socialização se politizou, nesse caso a perspectiva crítica dos direitos humanos pareceu adequada como base para compreender o fenômeno.

Os direitos humanos são uma convenção cultural que utilizamos para introduzir uma tensão entre os direitos reconhecidos e as práticas sociais que buscam tanto seu reconhecimento positivado como outra forma de reconhecimento ou outro procedimento que garanta algo que é, ao mesmo tempo, exterior e interior a tais normas. (Flores, 2009, p. 28).

O encontro estava marcado para o dia 10 de fevereiro de 2023, em frente à Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE), porém foi alterado para frente da DACES no final da ala norte do Instituto Central de Ciências (ICC), pois uma das participantes alegou encontrar barreiras para chegar ao primeiro local marcado. Essa informação é importante pois ela ajuda a explicar o princípio do Desenho Universal aplicado como base para a organização do movimento, qualquer mudança de local, horário, dia, suporte, seria cogitada se isso representasse o aumento do bem estar para um dos participantes comparecer.

Ao longo do primeiro encontro 12 estudantes compareceram e 8 ficaram do início ao fim. Ainda na perspectiva do Desenho Universal fizemos uma roda de apresentações em que cada estudante se apresentava, dizia um pouco sobre seu curso e principalmente quais suas preferências para a comunicação e interação social e quais ações poderiam ser tomadas para que cada um se sentisse mais incluído. Nesse processo adotamos a audiodescrição como padrão de apresentação, compartilhamos o básico sobre como se audiodescrever.

Conseguimos acesso a uma sala da DACES e em volta de uma mesa, a próxima pauta levantada foi a da busca por um espaço físico, denominado até então como centro de convivência, que terá sua importância destacada logo adiante. Um dos participantes levantou a pauta a respeito da nossa relação social nos nossos respectivos cursos, os primeiros a compartilhar demonstraram certa resistência a dizer algo mais direto, mas conforme os relatos avançaram a grande maioria se identificou com o processo de solidão dentro dos cursos, um ou dois colegas no máximo, ou até mesmo nenhum. Essa é a importância que percebemos em buscar um espaço comum entre nós independente da DACES que fecha às 19h, então um espaço inclusivo para estudantes do diurno e noturno se mostrou necessário.

Abordamos, em seguida, a necessidade de encontrar espaços fora da universidade acessíveis e confortáveis em comum a todos nós, por exemplo, alguns estudantes relataram não se sentir bem em espaços com muitos sons simultâneos e muitas pessoas. Então sugerimos bares de jogos, onde podemos reservar uma sala e socializar; os espaços virtuais também foram abordados, como o aplicativo *Discord*, que funciona com ligações em áudio, vídeo e texto com possibilidade de criar canais específicos, como de boas-vindas, de reuniões e repositórios textos, como uma biblioteca digital.

Como muitos enfrentam barreiras para sair de casa, foi uma solução sugerida, apesar de todos relatarem o quão agradável era poder conhecer pessoalmente o grupo. Esse caráter pode aproximar o movimento dos estudantes à estrutura de coletivos, definidos como novíssimos movimentos sociais (Gohn, 2008), principalmente por buscarmos uma relação horizontal, ou até princípios de gestão democrática e a possibilidade e indissociabilidade com as mídias sociais, apesar de buscarmos pautas permanentes.

Em suma, os coletivos seriam fluidos (aparecem e desaparecem com facilidade e a permanência neles seria circunstancial), fragmentados, sem liderança, diferenciados internamente, autônomos, com pautas múltiplas e temporárias e forte presença na internet (Perez; Souza, 2017, p.10)

Na reunião, ao se encaminhar para o fim, foi abordada a questão do transporte público e a sugestão de realizarmos uma solicitação coletiva para que todos possam ter acesso ao passe livre de transporte público específico para pessoas com deficiência. Foi pautada a possibilidade de cada um dos integrantes auxiliar na organização a partir de seu curso, seja uma formação sobre redação legislativa por um estudante de direito ou um auxílio dos estudantes de comunicação para escolher um nome para o coletivo.

Fizemos considerações a respeito de como podemos priorizar demandas comuns sem deixar de se informar sobre demandas individuais. Por fim, um dos participantes sugeriu um jogo que ele havia levado, porém não houve tempo pelo fechamento da DACES e a necessidade de alguns estudantes irem para casa.

Esse movimento resultou na configuração do Coletivo de Inclusão e Acessibilidade de Estudantes da Universidade de Brasília (IAE/UnB) que tem como objetivo organizar a luta por ambientes acessíveis, dentro e fora da universidade. A estrutura é horizontal e aceita qualquer estudante com ou sem deficiência disposto a contribuir com a causa, levando em consideração os princípios que guiam o movimento, listados a seguir:

1º princípio: somos protagonistas nessa luta, somos sujeitos e detentores de nossas histórias, pontuado de forma cirurgicamente acurada por Grada Kilomba (2019, p. 27), apesar de se referir a identidades diferentes a da deficiência, coloca em palavras o que buscamos dizer, também não é inédito encontrar contribuições importantes além do campo do movimento das pessoas com deficiência: “[...] aqui eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político”.

Assim podemos afastar estigmas (Goffman, 1988) e buscar o que nós entendemos por identidade, a condição de deficiência como tragédia individual não será aceita, também não seremos simplesmente uma fuga do padrão de funcionalidade estabelecido pelo modelo médico, somos pessoas que a sociedade nega por não contemplar nossa diversidade.

2º princípio: surgimos, a partir do paradigma da inclusão, que esse movimento precisa entender as demandas daqueles que são excluídos pela forma que estão ou se apropriam do mundo, acolher suas individualidades e buscar em conjunto dentro do Desenho Universal de acessibilidade formas de se contemplar mutuamente.

3º princípio: a compreensão da diversidade como fio condutor da possibilidade de existir como pessoa com deficiência, logo é incompatível a busca por uma sociedade sem barreiras ao desconsiderar qualquer outra luta por equiparação de direitos por parte de qualquer grupo oprimido por questões materiais, de gênero, raça e etnia.

Entre as ações de destaque do coletivo, destaco sua colaboração na organização e realização do I Seminário sobre Inclusão e Acessibilidade na UnB: por uma universidade anticapacitista, realizado nos dias 20 e 21 de setembro de 2023. Foram constituídas mesas com estudantes, professores e atores políticos com deficiência, a exemplo da mesa intitulada Avanços e desafios a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a participação do então Diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SECADI/MEC), professor Décio Nascimento Guimarães.

Houve uma mesa redonda com o tema por uma UnB anticapacitista, outra sobre a expressão da deficiência no espaço universitário, ambas com estudantes com deficiência que representam a luta política por acessibilidade. Na abertura e no fechamento foi feita a leitura de uma carta de reivindicações por acessibilidade na UnB, sendo que no fechamento, foi lida para a reitora em exercício.

No segundo dia houve mostra cultural sobre esportes, pinturas e poesias elaboradas pelos estudantes. Uma mesa sobre as ações da DACES, com falas da própria equipe com descrição das ações e planos. Com professores com deficiência e que trabalham a temática foi feita uma mesa sobre práticas pedagógicas numa perspectiva da educação inclusiva e por fim junto a leitura da carta, foi realizado o lançamento da Comissão Permanente de Acessibilidade (CPAces).

Cada estudante do coletivo se desdobrou em trabalhos relacionados à produção, organização, divulgação e cobertura audiovisual, sem contar a participação nas mesas e inúmeras reuniões com a DACES para alinhar a programação. Não sei se consigo descrever em palavras o tamanho esforço despendido por cada um daqueles estudantes, eu incluso, sei apenas que aqueles momentos nunca sairão da minha memória como quão grandiosa pode ser a força da organização de um grupo de pessoas unidas por uma causa.

Ao me entender como um ser político, uma pessoa com deficiência, por meio dos processos de desvelamento do mundo, emancipação ética, a experiência de viver a universidade foi transformadora. Por isso, a busca por tornar esse espaço mais acessível se torna um dever autoimposto a se cumprir em diferentes frentes de ação, seja no trabalho com o coletivo, produção acadêmica ou artística.

Essa proposta de investigação se concentra na temática Trajetórias de estudantes com deficiência visual e a luta pelo direito à acessibilidade na educação superior. A investigação parte do questionamento: como se constituem as trajetórias de estudantes com deficiência visual da UnB que se engajam em lutas pelo direito à acessibilidade? Em fevereiro de 2025

foi realizado um levantamento a respeito da produção de artigos publicados em periódicos relacionados a essa temática na plataforma SciELO Brasil (*Scientific Electronic Library Online*), com objetivo de conhecer a produção teórica já realizada até a data e perceber em quais pontos essa investigação pode contribuir com avanços nas discussões e estudos futuros.

A escolha dessa plataforma se deu por reunir periódicos em áreas diversas e a preferência por artigos se deu por terem maior circulação se comparados a teses e dissertações. A pesquisa foi realizada com o uso dos descritores “acessibilidade” *AND* “deficiência” *AND* “educação superior”. Foram identificados 27 artigos como resultado da busca, publicados no período entre 2008 e 2024, porém apenas 4 apresentaram relação direta com o tema do trabalho. A Tabela 1 - Produção do conhecimento sobre acessibilidade, deficiência e educação superior - Plataforma SciELO Brasil pode ser encontrada na lista de apêndices ao fim do texto, com objetivo de contribuir com a fluidez na leitura.

Entre um total de 27 trabalhos, encontrados a partir da pesquisa com os descritores citados anteriormente, quatro apresentaram maior influência com essa proposta de investigação. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior brasileira (2023); Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro durante a pandemia de Covid-19 (2023); Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior (2021); e Educação universitária e inclusiva: recomendações a partir da voz dos estudantes espanhóis com deficiência (2020), devidamente descritos a seguir.

O primeiro artigo analisado teve sua publicação em 2023, na revista *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, com título: *Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro* por Kaizô Iwakami Beltrão, Moema de Poli Teixeira e Hugo Segrilo Simas. O texto tem como objetivo delinear o perfil de estudantes com deficiência que ingressaram na educação superior entre 2009 e 2019 a partir dos microdados oferecidos pelo Censo da Educação Superior, executado pelo INEP.

O estudo identificou uma tendência de aproximação dos estudantes com deficiência para ingressarem em instituições com maior oferta de recursos e apoio quanto à acessibilidade. Constatou também a maior frequência por tipo de deficiência, com destaque para deficiência física em primeiro lugar e deficiência visual em seguida, ambos em tendência crescente ao longo dos anos analisados. A taxa de crescimento dos estudantes com deficiência na educação superior foi em média de 9% que se percebe menor que a taxa de crescimento que considera estudantes de cursos de graduação em geral. O estudo finaliza com a reflexão de que o processo de inclusão na educação superior ainda se encontra em estágio inicial.

O segundo artigo com relação mais próxima a esse trabalho foi publicado também em 2023 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos com autoria de Hevelym Silva de Oliveira, Washington Cesar Shoiti Nozu e Andressa Santos Rebelo, intitulado Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro durante a pandemia de Covid-19.

O artigo tem como objetivo explorar ações executadas por universidades federais da região Centro-Oeste para garantir a permanência de estudantes com deficiência durante a pandemia do Covid-19. A partir de uma abordagem qualitativa e com o uso de entrevistas semiestruturadas com quatro participantes vinculados aos núcleos de acessibilidade. Por meio de análise temática os dados se constituíram em quatro eixos analíticos: financiamento; acessibilidade tecnológica; suporte pedagógico e psicológico; desafios durante e após a pandemia. Como resultados, foram encontrados esforços e dificuldades para lidar com os três primeiros eixos analíticos. Os principais desafios se deram a partir da falta de conectividade com a internet, isolamento social e pedagógico, processo de volta ao estudo presencial e barreiras atitudinais de cunho social e pedagógico.

O terceiro trabalho analisado tem como título *Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad*, publicado em 2020 na revista Educação & Sociedade de autoria de Anabel Moriña e Rafael Carballo. Nesse artigo são recolhidas recomendações de estudantes espanhóis com deficiência para melhoria da inclusão na educação superior.

Como metodologia foi utilizado método biográfico-narrativo e como instrumentos de coleta de dados autorrelatos, entrevistas biográficas, fotografias e histórias de vida. Foi destacado pelos estudantes a necessidade de acessibilidade em ambientes universitários, processos de transição planejados, serviços de orientação para o emprego, atitude positiva por parte dos professores, uso de tecnologias assistivas, formação dos professores em inclusão e deficiência.

Nos resultados, o artigo destaca a alusão que os estudantes fazem a necessidade de remover barreiras arquitetônicas, com isso é relatada a importância do uso do Desenho Universal para beneficiar os estudantes com e sem deficiência. Sobre o acesso à informação é destacada a necessidade de melhoria desde o início dos cursos, por ser um momento de alto risco de abandono. Foi destacada a necessidade de atitudes positivas dos professores quanto a deficiência e a necessidade de aplicação do Desenho Universal no âmbito pedagógico que contemple todos os estudantes.

O quarto artigo publicado na revista *Psicologia Escolar e Educacional* no ano de 2018 com título *Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência* com autoria de Raquel Araújo Bonfim Garcia, Ana Paula Siltrão Bacarin e Nilza Sanches Tessaro Leonardo. O estudo teve como objetivo analisar as percepções de estudantes com deficiência no nível superior de uma instituição pública de ensino superior do interior do Paraná, a respeito das condições de acesso e permanência na universidade.

Foi realizado um levantamento sobre as principais políticas voltadas à educação formal de pessoas com deficiência junto a resoluções internas da universidade estudada que tratam da acessibilidade desses estudantes. Foram realizadas entrevistas com educandos da instituição de ensino e para análise, foi realizada uma correlação entre os dados coletados. Como resultado, percebe-se um processo de adequação gradual da instituição às legislações, porém com limites demonstrados quanto à oferta de condições para permanência e acesso ao conhecimento.

Os trabalhos analisados ao longo do levantamento apresentam confluências com o presente estudo quanto a dados estatísticos e aplicação de conceitos, como o de Desenho Universal para Aprendizagem. Revelam, também, que não há estudos que levem em consideração o protagonismo de estudantes com deficiência nos processos de luta por acessibilidade na educação superior, o que revela em mais um aspecto a importância da realização do presente trabalho.

Esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa reconstrutiva e tem como objetivo geral compreender as trajetórias de estudantes com deficiência visual e suas lutas pelo direito à acessibilidade na Universidade de Brasília. Para alcançar esse objetivo foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer a trajetória de vida de estudantes com deficiência visual da UnB; evidenciar como se dá o ingresso de estudantes com deficiência visual na UnB; apreender de que forma estudantes com deficiência visual participam de processos de luta pelo direito à acessibilidade na UnB.

Esse trabalho se justifica a partir das dimensões pessoal, acadêmica e social, já que por ser uma pessoa com deficiência, entendo que a partir da minha trajetória em meio a tantas barreiras, preciso estar presente em espaços formativos e auxiliar na difusão de certos conceitos na sociedade, com intuito de que outras pessoas com deficiência precisem lidar com menos barreiras.

Que possamos encontrar e visibilizar outros indivíduos que ajudem na identificação, orientação e transposição das barreiras sociais que nos privam de exercer nossa cidadania, como uma rede de apoio; que possamos vislumbrar uma organização social, a princípio na

UnB, que busque consolidar a luta política pela acessibilidade como algo contínuo nessa instituição; e que possamos expandir essa prática para cada ambiente frequentado por nós, pessoas com deficiência.

intenciono demonstrar mesmo que brevemente a necessidade que temos em ser visibilizados pela sociedade, uma vez que existimos, estamos aqui, queremos ser vistos, enfim, ter direitos de pertencimento. Ao enunciar aqui a importância de que os sujeitos com deficiência existem, não podemos deixar que esses caiam na memória do esquecimento (Costa, 2025, p. 10).

Conhecer as perspectivas dos educandos com deficiência é essencial para a organização, o planejamento e a avaliação de políticas e ações que objetivam efetivar melhorias nos processos de inclusão, a partir disso é possível justificar as dimensões acadêmica e social dessa proposta. Entender as perspectivas e percepções dos educandos sobre serviços e recursos de acessibilidade, além das suas estratégias elaboradas ao longo da vida para transpor barreiras sociais é uma forma de avançar em políticas e práticas já existentes como ações da DACES/UnB.

Ações com potencial de contemplar com maior coerência às demandas e necessidades dos estudantes, além da possibilidade de positivação e atualização de políticas alinhadas aos conceitos de Desenho Universal e ao modelo social de deficiência, com mecanismos de avaliação periódica que possibilitem a efetivação dessas políticas. Com intuito de ampliar o acesso de estudantes ao ambiente da educação superior com atitudes, materiais, comunicação e arquitetura acessíveis, para que cada vez mais estudantes possam escolher vivenciar a universidade de forma ampla.

Esse trabalho se organiza a partir dos seguintes eixos: considerações iniciais, com intuito de contextualizar e justificar a temática, apresentar o problema de pesquisa e os objetivos; primeiro eixo teórico, que articula a teoria crítica dos direitos humanos (Flores, 2009) e a obra de Paulo Freire aos movimentos sociais das pessoas com deficiência, com o aprofundamento do conceito de modelo social, acessibilidade e capacitismo; segundo eixo, que trata da acessibilidade na educação superior, seus aspectos materiais e os processos de reivindicação; o terceiro eixo teórico que apresenta o percurso metodológico que discorre sobre o caráter qualitativo reconstrutivo da pesquisa, o Método Documentário proposto por Ralf Bohnsack (2006), os instrumentos de geração de dados, no caso a Entrevista Narrativa, proposta por Fritz Schütze (1991); em seguida, tratamos do eixo de análise dos dados gerados a partir do uso do Método Documentário, em busca de alcançar os diferentes extratos de sentido dos fenômenos relatados; articulamos então, considerações finais, em retomada dos

objetivos geral e específicos, sobre como os resultados da pesquisa interagem com a Teoria Crítica dos direitos humanos em aproximação aos escritos de Paulo Freire, ambos em prol de estruturar uma ligação aos movimentos de luta pelo direito à acessibilidade. Ligação feita a partir dos conceitos de Modelo Social de Deficiência, acessibilidade, capacitismo, juntamente com um apanhado histórico da apropriação desses conceitos nas disputas políticas.

CAPÍTULO 1 – ACESSIBILIDADE SOB PRISMA DOS DIREITOS HUMANOS

Esse trabalho se alinha à Teoria Crítica dos Direitos Humanos, no sentido de que não há direito que se conquiste a partir de uma positivação em convenção ou lei, sem as devidas condições para se efetivar o usufruto desse direito pelos indivíduos, em busca não só da mera sobrevivência, mas da busca por meios materiais que confiram uma vida com dignidade. Também se compreende que a conquista de direitos se dá por lutas sociais, em organizações que buscam sistematicamente acesso a bens essenciais para se viver dignamente.

O direito não é, consequentemente, uma técnica neutra que funciona por si mesma. Tampouco é o único instrumento ou meio que pode ser utilizado para a legitimação ou transformação das relações sociais dominantes. O Direito dos direitos humanos é, portanto, um meio, uma técnica, entre muitos outros, na hora de garantir o resultado das lutas e interesses sociais e, como tal, não pode se afastar das ideologias e das expectativas dos que controlam seu funcionamento tanto no âmbito nacional como no âmbito internacional (Flores, 2009, p. 17).

O autor acrescenta ao fato do direito como uma técnica que não funciona por si mesma, o fato do direito precisar ser impulsionado tanto pelas organizações sociais de base, como pelos atores formais do direito, como partidos políticos, poder legislativo, executivo e judiciário. Dessa forma, coletivos, Ong's e sindicatos que possuem atuação social de base, podem situar os cargos de maior reconhecimento do poder político para estruturar ações de maior efetividade na perspectiva de oferecer condições materiais para alcançar uma participação social com dignidade a grupos minorizados. Isso, desde que haja uma perspectiva crítica e contextualizada por parte de ambos os atores do direito: os que atuam no trabalho de base, com experiência vivencial e os que atuam mais próximos ao poder que possuem aparato estatal para consolidar práticas sociais emancipatórias, por meio de ações e planos de longo prazo.

É importante ressaltar a simultaneidade dos direitos humanos e a ação política com o processo de assunção de deveres auto impostos em busca da dignidade humana alcançadas nos conflitos da ação cotidiana e a diferença entre os direitos humanos a serem garantidos e as normas internacionais que visam garantir tais direitos. Cada norma visa estabelecer e regular requisitos para a garantia de direitos que levem à dignidade humana, porém não podem ser encerradas em si mesmas, já que os bens materiais e imateriais que devem ser

garantidos são diferentes a depender do grupo social e da cultura de quem se busca garantir direitos, ao mesmo tempo uma busca abstrata por sistematização e homogeneidade pode somente afastar o direito de sua finalidade.

A luta pela dignidade humana é a razão e a consequência da luta pela democracia e pela justiça. Não estamos diante de privilégios, meras declarações de boas intenções ou postulados metafísicos que exponham uma definição da natureza humana isolada das situações vitais. Pelo contrário, os direitos humanos constituem a armação da luta do ser humano para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado (Flores, 2009, p. 19).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de correlacionar os conceitos de luta por direitos, inclusão e acessibilidade. Para prosseguir com a reflexão, é preciso compreender a acessibilidade como um direito humano fundamental a partir da concepção de que um direito humano é fruto de lutas sociais e que se encontra em contínua disputa. A positivação é necessária, porém insuficiente, o direito à acessibilidade existe na medida em que a efetivação acontece, em que a garantia do direito confere uma vida com maior dignidade e participação social às pessoas com deficiência ou quem mais desse direito usufruir.

(...) a efetivação desses direitos vai além do cumprimento de leis ou do uso de recursos técnicos; exige a adoção de uma postura ética e relacional pautada no compromisso com o acolhimento, o acesso e o reconhecimento das diferentes formas de expressão e interação. (Barreto; Guimarães 2025, p. 15).

Para desenvolver o conceito de acessibilidade, que é um direito humano fundamental (Zardo; Alencar, 2018), definido por qualquer estrutura material ou imaterial que resulte na redução ou eliminação de barreiras em diferentes dimensões (Sassaki, 2009) que propicia o exercício pleno de uma ação, de modo a contemplar a diversidade corporal de quem se beneficia desse direito. Como exemplo, citamos a forma que os estudos para escrita dessa dissertação acontecem: os livros são passados por um programa que identifica os caracteres do texto, em seguida o texto é enviado para um *Software TTS (Text to Speech)* que converte texto em áudio, assim é possível realizar a apropriação teórica dos textos, anotações e referências.

Ou seja, diferentes tecnologias, ou melhor, recursos de acessibilidade contribuem com que uma pessoa que em outro momento era entendida como alguém que não conseguiria ler por conta da baixa visão, consiga se apropriar de inúmeros textos e utilizar esses conhecimentos como ferramenta para lutar por mais direitos. Pode-se entender então, segundo Zardo e Alencar (2018), que a acessibilidade é um direito fundamental que além de garantir

dignidade para vida das pessoas com deficiência, têm o potencial de contribuir com a luta por mais direitos.

Zardo e Alencar (2018) atentam também para necessidade de compreender o caráter relacional do conceito de acessibilidade e barreira, no caso que os dois conceitos interagem de forma inversamente proporcional, quanto mais barreiras, menos acessibilidade e ao contrário, quanto mais contextos acessíveis, menos barreiras a se experienciar por um grupo minorizado. A partir das formas que o mundo entende pessoas que fogem ao padrão de funcionalidade corporal, é possível remontar historicamente os distintos modelos que a sociedade utiliza para conceituar deficiência.

Podemos considerar a princípio que o modelo caritativo, modelo médico e modelo social, os três existem concomitantemente e podem ser percebidos a permear as estruturas e relações sociais. A exemplo do modelo caritativo, Messias Tavares que militou pela Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD) e coordenou a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) comenta brevemente sobre como percebia as instituições pautadas no modelo caritativo,

A organização de entidades de cunho assistencial e paternalista, no Brasil (...) Cabe a ela, historicamente e ainda hoje, desafogar a consciência pesada, coletiva, do sistema “feudal” e capitalista emergente, provocada pela miséria progressiva e a crescente perda do valor do ser humano, em prol do culto à máquina, ao capital. No decorrer dos anos 50 e 60, a miséria causada pela pobreza e deficiências, se organiza nos grandes centros. A esmola disfarçada ou o subemprego, como a venda organizada de balas, vêm criar as pequenas iniciativas de organização, sem liberdade ou usando a exploração, o que perdura até hoje (Tavares, 2010, p.67)

Existe uma disparidade entre a difusão de cada modelo de concepção da deficiência. Uma vez que os modelos caritativo e médico são mais antigos e aceitos, não por acaso também servem à manutenção do *status quo* e da desigualdade social. O modelo social, em contrapartida, tem sua origem na década de 1970 e é fruto de lutas sociais protagonizadas na época por teóricos com deficiência da UPIAS.

Pode-se entender o modelo caritativo de deficiência a partir da forma com que são tratados os deficientes, como sua condição é fruto de uma tragédia individual ou punição divina, os possíveis destinos para esse grupo de pessoas são a reclusão em instituições caritativas, prisões ou dentro de casa, longe do convívio social; “no modelo caritativo, inaugurado com o fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média, a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade” (Siqueira, 2010, p.14).

Em seguida, para compreender o modelo médico de deficiência, é preciso contextualizar a partir do positivismo e da valorização da ciência do século XIX, a tragédia individual persiste, porém agora a deficiência é fruto de uma fuga do padrão de funcionalidade do corpo humano, um defeito a ser corrigido e a pessoa se torna um paciente. Nesse caso, as instituições de reabilitação passaram a ser o destino das pessoas com deficiência, como também explicitado por Siqueira (2010, p. 14): “Fazia-se todo o esforço terapêutico para que melhorassem suas condições de modo a cumprir as exigências da sociedade”.

Para compreensão do modelo social, é imprescindível citar a primeira organização formada por pessoas com deficiência e para pessoas com deficiência que foi a UPIAS (*Union of Physical Impairment Against Segregation*) ou União das Pessoas com Deficiência Física contra a Segregação, que se originou a partir da união de diversos teóricos que buscavam mudanças sociais com relação ao local de segregação destinado aos deficientes na sociedade. A União foi proposta em 1972, a partir de uma carta de Paul Hunt destinada ao jornal inglês *The Guardian*, que relatava a segregação experienciada pelas pessoas com deficiência na época (Diniz, 2007).

Houve considerável repercussão à carta de Paul Hunt com inúmeras respostas positivas sobre o interesse em formar o grupo que se constituiu em 1976, integrado por Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley, Vic Finkelstein, Colin Barnes, Jenny Morris e outros teóricos idealizadores da UPIAS. A partir desse grupo, formado majoritariamente por homens brancos e com deficiência física, foi desenvolvido o Modelo Social de Deficiência, que parte do conceito de estigma de Goffman e desloca a gênese da segregação dos deficientes da condição da deficiência em si para opressão que os arranjos sociais impõem às pessoas cujo o corpo funciona de forma diferente do padrão.

Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, a lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (Diniz, 2007, p.11)

Mudanças conceituais provocadas pelos estudos da UPIAS contemplaram parte considerável do grupo de pessoas com deficiência. As mudanças de funcionalidade corporal ao longo da vida trouxeram para o grupo a vivência dos idosos também, apesar de críticas a respeito da homogeneidade dos teóricos presentes no grupo, referente ao fato de serem

maioria homens, com deficiências físicas que buscavam se inserir na sociedade do trabalho com autonomia. As organizações de pessoas com deficiência passaram a se estruturar também no Brasil, com destaque para atuação na Assembleia Nacional Constituinte 1987-1988.

Desde o início da década de 1980, a principal demanda do movimento era a igualdade de direitos, e, nesse sentido, reivindicavam que os dispositivos constitucionais voltados para as pessoas com deficiência deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos. O movimento vislumbrava, portanto, que o tema deficiência fosse transversal no texto constitucional (Lanna; Júnior, 2010, p. 65),

As pessoas com deficiência se mobilizaram sistematicamente a fim de garantir que suas pautas fossem representadas de forma transversal no texto da Constituição Federal de 1988. Já que no entendimento dos movimentos da época, segregar essas pautas na legislação tornaria mais fácil de revogar ou de retroceder em qualquer garantia de direitos (Lanna; Júnior, 2010). O movimento teve sucesso e qualquer pessoa com deficiência ou movimento social que se constitui hoje em dia, deve reconhecer a luta dessas organizações coletivas. Para maior conhecimento de nossa história, recomendamos o filme: História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil de Aluizio Salles Junior (2010), disponível online gratuitamente.

Foi uma mudança cultural que os jurássicos construíram e legaram aos mais novos. Os novos pensam que as coisas mudaram porque o presidente era bonzinho ou porque os senadores tiveram um clique na cabeça. Não sabem que a realidade na qual vivem hoje existe porque os jurássicos batalharam, reuniram não sei quantos milhares de assinaturas e levaram uma emenda popular à Assembleia Nacional Constituinte, acordaram de madrugada para dar entrevista para a Rede Globo, deitaram-se na escada em dia de votação, quando não podiam subir as escadas (Crespo, 2010, p. 130),

A UPIAS com o modelo social de deficiência apresentou considerável confluência com outros grupos de estudos e lutas sociais, com críticas tardias vindas dos estudos feministas que se desenvolveram na década de 1990. A confluência inicial entre as teóricas dos estudos feministas e do modelo social de deficiência se deu por uma aproximação retórica utilizada para estruturar o modelo social, a de que a lesão está para deficiência, como o sexo está para o papel de gênero, ou seja, a questão biológica não é o fruto das opressões sofridas por esses grupos, mas sim a estrutura social que usa desses argumentos para marginalizar essas pessoas.

A retirada da deficiência do campo da natureza e sua transferência para a sociedade foi uma guinada teórica revolucionária, tal como a provocada pelo feminismo: não

era mais possível justificar a opressão dos deficientes por uma ditadura da natureza, mas por uma injustiça social na divisão de bem estar, uma afirmação com implicações políticas desconcertantes (Diniz, 2003, p. 2).

Apesar dessa aproximação inicial, duas décadas depois a crítica feminista trouxe fortes contribuições para a estruturação do modelo social, que se concentra em dois principais pontos: a contribuição das pessoas com deficiências que não se enquadram no padrão social de trabalho mesmo com recursos de acessibilidade e a proposta da igualdade a partir do conceito de interdependência. Os teóricos da primeira geração do modelo social reestruturaram a concepção de deficiência, mas com a proposta de que com a retirada das barreiras sociais, as pessoas com deficiência seriam produtivas como qualquer outra pessoa. Isso gera um impasse quando se trata de pessoas com deficiência que necessitam de alto grau de suporte.

No fim das contas, apesar da tradição Marxista apresentada pela primeira geração do modelo social, adequar-se com autonomia à sociedade que exige alto grau de produtividade era o foco. A contribuição dos estudos feministas trouxe para os estudos sobre a deficiência o conceito de interdependência, que consiste no fato de todo ser humano ser dependente de alguém em diferentes momentos da vida. Não há indivíduo que siga sozinho sem apoio e cuidado, isso rompe com a lógica de produção da sociedade baseada em acúmulo de capital e contempla uma maior diversidade de pessoas com deficiência nos estudos; não que esse conceito remonte a lógica caritativa, porém complementa o conceito de modelo social que traz a busca por autonomia sem, negligenciar a interdependência.

A base para esta reconfiguração do modelo social da deficiência deve se basear no reconhecimento da centralidade da dependência nas relações humanas, no reconhecimento das vulnerabilidades das relações de dependência e seu impacto sobre nossas obrigações morais e, por fim, nas repercussões dessas obrigações morais em nosso sistema político e social (Diniz, 2003, p.6).

A partir dessas guinadas conceituais, o modelo social de deficiência foi encontrando espaço em tratados internacionais, obviamente como resultado de luta e conflito. Em 1983 ocorreu a primeira tentativa de instituir um documento internacional contra a discriminação das pessoas com deficiência, iniciativa tomada pelo embalo do AIPD (Ano Internacional das Pessoas Deficientes), instituído em dezembro de 1976 na Assembleia Geral das Nações Unidas, pela resolução 31/123. A partir disso, em 1983 a delegação da Suécia e Itália propuseram a construção desse documento que não foi adiante, com desdobramento em 1993

com um documento de outra natureza, Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência.

A proposta foi retomada mais uma vez em 2001, na Conferência Mundial contra o Racismo e a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância que ocorreu na África do Sul, dessa vez pela delegação do México, que tinha como presidente Gilberto Roncón Gallardo, que lidou com forte resistência, principalmente de países do norte global. A indisposição desses países obteve como resposta uma campanha a favor da proposta mexicana elaborada por diversas instituições internacionais.

O México, na ONU, propôs. Começou a ser bombardeado pelos outros países. Nós soubemos, por dentro da ONU, e nos falaram: “O México precisa de força e precisa ouvir que o movimento apoia essa iniciativa”. E a gente mandou, naquela noite, e-mails para o mundo todo, em português, espanhol, inglês, pedindo para as pessoas escreverem para a ONU dizendo da importância dessa iniciativa. Em três dias eles tinham 10 mil cartas (Bieler, 2010, p.87).

A estratégia funcionou e entre 2002 e 2006 foram realizadas oito sessões para construção e consolidação do texto que viria a se tornar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com contribuição de organizações civis e ONGs de inúmeras partes do mundo, incluindo o Brasil, que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência. Promulgada no Brasil com valor de emenda constitucional, no âmbito legislativo externo pelo Decreto nº 186/2006 e âmbito legislativo interno pelo Decreto nº 6.949/2007. Interessante ressaltar que a delegação brasileira teve importante participação na construção desse documento, sendo convocado para contribuir com a definição de pessoa com deficiência, o que aproximou a convenção do modelo social de deficiência.

O embaixador Don MacKay, presidente do Comitê, solicitou que o Brasil apresentasse uma proposta de “deficiência” ou de “pessoa com deficiência”, pois este foi o ponto de maior dissenso, completando-se a 7ª sessão sem acordo. Consta nos documentos da elaboração da Convenção a proposta brasileira. O Brasil salientou a importância de definir o público destinatário do tratado - pessoa com deficiência-, com base no modelo social e com maior responsabilidade para os Governos no tocante à eliminação de todo e qualquer tipo de barreira à inclusão das pessoas com deficiência (Bieler, 2010, p.92)

No preâmbulo da Convenção da ONU é apresentado um conceito de deficiência que se alinha ao modelo social, porém contraditoriamente, já no artigo 1º, a deficiência é definida a partir dos impedimentos. Percebe-se que difundir o modelo social é um processo árduo e de longa duração. Mesmo assim, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência constitui um marco legal no Brasil, quando o Estado se torna signatário do texto e confere a

ele valor de emenda constitucional. A partir da ratificação desse documento, foram desenvolvidas importantes políticas como a LBI. Ter esse arcabouço de direitos já positivados é uma barreira a menos para os processos de reivindicação.

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação 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 (ONU, 2006).

O direcionamento das políticas voltadas para as pessoas com deficiência passa por um processo de mudança de paradigma, desde a ratificação do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, no âmbito legislativo brasileiro externo pelo Decreto nº 186/2008, interno pelo Decreto nº 6949/2009 e a promulgação da Lei nº 13.146/2015, é possível perceber políticas que buscam a inclusão dos indivíduos. Em contraste com políticas anteriores que apresentavam tendências a perspectivas de integração, ou seja, à adequação das pessoas com deficiência aos espaços sociais originalmente destinados ao padrão hegemônico de funcionalidade e expressão corporal. A partir das legislações subsequentes ao texto da Convenção da ONU de 2006, entende-se que a sociedade precisa oferecer formas diversas de acesso que permitam aos indivíduos usufruir do pleno exercício da cidadania com segurança, autonomia e dignidade, independente das suas formas de estar e se apropriar do mundo.

Apesar de avanços nas convenções internacionais e na legislação brasileira, é válido destacar o fato de que o modelo social ainda não se faz presente no cotidiano dos brasileiros. As experiências vividas por pessoas com deficiência ainda giram bastante em torno dos aspectos médicos, seja para comprovar sua deficiência por meio de laudos que resumem inúmeras implicações sociais a CIDs, seja em relações sociais que se pautam e percebem antes de qualquer traço de personalidade os aspectos médicos de um indivíduo com deficiência.

Nem mesmo na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência temos expresso de forma exclusiva o modelo social de deficiência. Cabe realizar um exercício de revisão crítica de alguns artigos desse documento, tal qual propõe Herrera Flores (2009). O preâmbulo da Convenção, citado anteriormente, traz sim o modelo social de deficiência, porém, no artigo primeiro percebemos o seguinte:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas

barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Nesse artigo a deficiência já é definida como um impedimento, que ao entrar em contato com barreiras podem se desdobrar em obstrução na participação social de indivíduos. Porém se estamos falando do modelo social, o impedimento já é a obstrução social e ambos são causados por uma sociedade que impõe barreiras para o usufruto de direitos de pessoas surdas, cegas e as demais maneiras de estar e se apropriar do mundo, que não são contempladas pela configuração social em que estamos inseridos.

Para trazer maior coerência com o modelo social, poderíamos reformular a redação desse artigo da seguinte maneira: pessoas com deficiência são aquelas que enfrentam barreiras impostas por um contexto cultural que não contempla as diversas formas de estar e de se apropriar do mundo, o que pode obstruir a participação social plena e efetiva em igualdade de condições com as demais pessoas

Ao longo de minha trajetória acadêmica e política o desencanto me acertou quando percebi a insuficiência da pedagogia em minhas lutas por acessibilidade, porém o encanto voltou aos meus olhos durante o processo de apropriação da obra de Paulo Freire, em que a co-intencionalidade se mostrou parte essencial do processo para qualquer busca por emancipação política, ou com o termo utilizado por Paulo Freire, processos de libertação.

Compreender a desumanização do ser humano na sociedade é o primeiro movimento a se realizar no resgate do encanto com a pedagogia. Deliberadamente destinar um grupo a trabalhar mais, sem direito ao mínimo para sua sobrevivência, justamente para que outro grupo usufrua do ócio é o que Paulo Freire chama de negar a vocação humana de ser mais.

A humanidade em comunhão alcança sua vocação ontológica, com essas terminologias se pode soar como uma declaração de cunho religioso. Porém se realizamos um paralelo à teoria crítica dos direitos humanos, é possível perceber aproximação da vocação ontológica da humanidade com os meios materiais e imateriais para uma vida com dignidade, em outras palavras, os meios para se viver uma vida além da mera sobrevivência.

Cabe a aproximação da Teoria Crítica dos Direitos Humanos, os movimentos sociais das pessoas com deficiência e os princípios filosóficos trazidos por Paulo Freire. O autor define a historicidade humana como vocação ontológica, ou aquilo que é indissociável do conceito de ser humano, pelo fato da consciência como método de nos percebermos e percebermos o mundo à nossa volta. Temos, a partir da consciência, a possibilidade de

criação e transformação do ambiente. À nossa volta não há somente um habitat, mas um mundo de ação e reflexão, um mundo histórico.

O ser humano se distingue dos demais animais por sua consciência que o confere historicidade a partir da noção de si e do mundo a sua volta, aquilo que é e aquilo que o circunda. Essa maneira de estar no mundo significa existir historicamente, diferente da fauna que come, bebe água, descansa e se reproduz, em resumo sobrevive, pela consciência o ser humano cria e transforma, essa é sua vocação ontológica.

Se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um “habitat” ao qual ele “contata”, na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico (Freire, 1987, p. 51).

Por isso mesmo quando o homem tira do próprio homem a possibilidade de criar, transformar, ou seja, de existir historicamente no mundo, ele desumaniza a si e ao outro. Esse é o ponto de partida para buscarmos processos que nos aproximem da existência histórica. Nossa emancipação como indivíduos e como classe é a maneira de ir além da mera existência, ou seja, na busca de meios materiais que elevem nossa vida a um patamar de dignidade, tal qual defendido por Herrera Flores, por consequência, esse movimento humaniza também a classe opressora.

Humanização e desumanização são trabalhados na obra Freiriana a partir de uma perspectiva de classe a princípio, aqueles poucos que exploram o trabalho de muitos a fim de acumular um capital exorbitante a ponto de criarem a ilusão de que tudo a essa minoria pertence, e se não pertence, pode ser comprado. A classe dominante desumaniza a classe dos oprimidos, coisifica esses seres humanos, reduzindo-os a corpos que idealmente para os opressores, apenas agem mecanicamente, de tão exaustos e apassivados pela educação bancária, devem viver para enriquecer seus senhores.

A desumanização como possibilidade concreta e real para os seres humanos, pode se perceber nas pessoas com deficiência, que não só o são, mas também são colonizados, pretos, pardos, indígenas, LGBTQIA+ e em sua grande maioria, proletários. Podemos, sem muito esforço, perceber como aquele cujo o corpo não se encaixa no padrão hegemônico de funcionalidade logo se torna pitoresco, uma aberração de circo, mas antes de tudo, incapaz de versar, criar e decidir sobre sua própria história.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros (Freire, 1987, p. 43).

Os caminhos da pessoa com deficiência são pré-determinados, por vezes, até na maternidade, com constatações de que o indivíduo não aprenderá a ler e estará fadado à reclusão, tutela e ao cômodo da casa que não tem janelas para rua, metafórica e literalmente. Essa estrutura violenta que existe em diferentes dimensões se repete na esfera familiar, formativa e do trabalho a ponto de, por vezes, nos sentirmos gratos por receber o mínimo de dignidade para realizar uma tarefa cotidiana.

Por vezes me senti grato por receber apoio de leitores em provas, por receber informes ou pautas de reunião em formato PDF em que eu podia acompanhar o conteúdo enquanto a conversa acontecia. Quantas vezes me senti grato por o motorista ter parado e me feito o favor de dizer o destino daquela linha de ônibus. Essa gratidão involuntária acontece por não estarmos habituados a receber o mínimo para realizar certas tarefas.

O que abre precedente para suposta caridade de alguns grupos que se aproveitam dessa oferta do mínimo como atos dignos de louvor, mas em contrapartida não podem permitir que as pessoas com deficiência parem de precisar desse mínimo. Instituições que internam seus estudantes ao longo da vida, profissionais de LIBRAS que buscam ser o eterno elo entre os surdos e ouvintes, professores que usam como autopromoção suas iniciativas pioneiras que trazem um pouco de luz a seus estudantes, que obviamente não podem sair totalmente da tutela desse ser iluminado, caso contrário perderia o status de salvador.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (Freire, 1987, p. 22).

A pedagogia do oprimido como a pedagogia das pessoas em busca de sua própria libertação deve partir do resgate da intersubjetividade como base de referencial, em um movimento de abandonar o subjetivismo, ou como podemos renomear a atomização de indivíduos. Como os exemplos pessoais de superação, que servem para deslegitimar o nosso cansaço e fraquezas diante do argumento meritocrático.

Quem diz que o outro trabalhador enriqueceu por emendar dia e noite sem descanso ou que o rapaz cego se formou na faculdade por não se entregar ao vitimismo e estudar sem refletir sobre sua suposta desvantagem natural quer somente reafirmar nossa incompetência como grupo. Se eles venceram na vida, por que todos vocês como trabalhadores ou como pessoas com deficiência não vencem também? Só pode ser fruto de incompetência subjetiva.

Não são mais os exemplos presentes nos opressores que devem nos guiar, mas sim servirmos de exemplos para nós mesmos. Nossas histórias, estratégias de enfrentamento e construções éticas, servem como um ponto de partida mais sólido quando o objetivo é a libertação de uma estrutura social que nos limita, nos põe em situação de ser menos, esfarrapados ou dignos de caridade.

Como lidar com a opressão diante de um corpo com deficiência, se por vezes a própria família acredita que a tutela e a reclusão são seus únicos destinos possíveis? Em esfera política, buscamos não intervir ou caricaturizar vivências individuais, porém nesse caso, como vivência compartilhada, faz-se necessário refletir sobre.

Essa situação de desumanização dentro do núcleo familiar pode acarretar em sentimentos conflitantes e colocar mais barreiras para a busca por emancipação. Sentimos gratidão pelos cuidados básicos que recebemos, porém a desumanização também é digna de agradecimento? Já na sociedade, podemos sentir gratidão ao receber o mínimo de um recurso ou serviços de acessibilidade, uma relação distorcida em que nos sentimos gratos por receber pouco menos que o mínimo para exercer nossa cidadania e por isso seguimos humildes, dóceis e gratos a nossos salvadores que ofereceram um texto com fonte ampliada, um intérprete de Libras ou um informe em PDF acessível para leitores de tela.

Em paralelo a estratégias de criação em conjunto, pode-se buscar a identificação e categorização do conceito de deficiência, não se entender como sujeito menor ou menos valoroso, em seguida buscar pares que lutam, transpõem barreiras cotidianamente para viver e é imprescindível também a busca por emancipação material. Um emprego que dê condições mínimas de comprar alimento, conseguir transporte, consumir cultura e se encontrar socialmente com quem nos acolhe em nossa diversidade.

Buscar que as pessoas com deficiência não precisem se curvar ou estender as mãos, à mercê da boa vontade de grupos supostamente caridosos, que a luta por acessibilidade seja entendida com a busca por meios materiais e imateriais para uma vida digna, alinhamento a vocação ontológica da humanidade e ao modelo social de deficiência. Em busca quem sabe de uma cultura que considere a acessibilidade em suas diferentes dimensões como fator essencial para contemplar a diversidade humana.

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo (Freire, 1987, p. 17).

É importante destacar as especificidades da opressão sofrida por pessoas com deficiência, sua origem, desdobramento e a quem beneficia essa estrutura. O capacitismo é o nome utilizado para descrever essa estrutura social que hierarquiza certas habilidades ou capacidades em detrimento de outra. Em uma sociedade que se valoriza a eficiência, a rapidez e a competitividade, o cuidado, a cooperação e a contemplação tornam-se reprováveis.

É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o sexismo, o racismo e a homofobia (Mello, 2014, p. 94).

Ao estender essa compreensão à funcionalidade corporal de pessoas com deficiência, que assim são consideradas pois a sociedade em que estão inseridas cria barreiras para o desenvolvimento de sua cidadania, habilidades e modos de ser e estar no mundo em igualdade de oportunidade com outras pessoas. Assim pode-se entender a gênese da opressão sofrida pelas pessoas com deficiência. No livro *O que é deficiência*, Débora Diniz (2007) remonta o caráter marxista da primeira geração dos estudos sobre a deficiência, em que traz a quem pode servir essa estrutura de discriminação.

No caso, segregar pessoas com deficiência traria benefício na formação do exército de reserva da estrutura capitalista estruturada em benefício da burguesia que pode exaurir os trabalhadores sem maiores consequências, já que há um exército de reserva que passa fome no desemprego pronta para aceitar condições cada vez mais precárias de trabalho para ter acesso a salário cada vez menores.

Ao colocar em perspectiva as críticas que as teóricas do feminismo realizaram à primeira geração dos estudos sobre a deficiência, realmente esse argumento se sustenta, já que a busca dessa primeira geração era reposicionar a desvantagem social experimentada pelas pessoas com deficiência do argumento biológico para o argumento social. Isso com a busca de se enquadrarem e serem percebidos como homens tão produtivos quanto os demais homens sem deficiência, que poderiam se enquadrar na lógica de produtividade capitalista.

Essa gama de conceitos serve para preparar teoricamente a contextualização realizada no capítulo a seguir sobre a vivência empírica de estudantes com deficiência que contra estatísticas chegam à educação superior. A acessibilidade assume na graduação um caráter diferente da educação básica, que exige mais ainda de estudantes com deficiência, caso tenham recebido apoio ao longo de sua trajetória escolar, sem contar os aspectos de transporte, arquitetônicos, programáticos, comunicacionais, instrumentais e atitudinais (Sassaki, 2009).

CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A respeito do processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, cabe realizar a distinção entre os acordos e os documentos internacionais, as leis brasileiras e a materialização desses direitos no dia a dia dos estudantes, que pode ser entendido como um espaço de constante disputa.

Em um panorama internacional, cabe destacar a Conferência de Educação para Todos em 1990 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, organizada pelo governo espanhol em parceria com a UNESCO; a Declaração de Dakar sobre Educação para Todos, realizada no Senegal no ano de 2000; o Fórum Mundial de Educação (FME) de 2001; a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência promulgada pela ONU em 2006; a Conferência Mundial sobre Educação Superior em 2009; e a Declaração de Incheon, assinada pelo Brasil durante o Fórum Mundial de Educação em 2015, que ocorreu na Coreia do Sul.

É importante ressaltar que acordos internacionais e a positivação de normas como emendas à Constituição Federal de 1988 não são suficientes para contemplar de forma plena as demandas dos estudantes no nível da educação superior. É necessário um constante processo de reivindicação, que consiste na criação de leis e normas institucionais que contextualizem e ofereçam condições para avaliação periódica e análise crítica por parte dos sujeitos de direito, que sentem no cotidiano a falta de bens materiais e imateriais que viabilizam a participação no ambiente universitário.

Os direitos humanos não podem ser confundidos com os direitos positivados em lei ou em tratados internacionais (Flores, 2009). “Isso posto, cabe refletir que a instituição de uma lei também é um processo de luta em meio a uma mobilização social — mas que não se encerra na sua promulgação ou outorga, dado o espaço existente entre a sua proclamação e sua realização” (Almeida; Guimarães; Melo, 2023, p. 177). Serão citados alguns marcos legislativos a seguir e após um panorama geral, abordaremos com maior profundidade os textos que abordam a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

No Brasil, cabe citar certos marcos de positivação de direitos, que em sua redação legislativa já apresentam inúmeros problemas de acessibilidade. A exemplo de artigos,

parágrafos ou incisos que foram revogados ou apresentam nova redação e demonstram isso tachando o texto, é possível descrever como uma linha reta horizontal que cruza todo o trecho em questão. Esse tipo de destaque não é identificado pelos programas que convertem texto para voz que utilizo, como o *Dspeech*, leitor de tela do sistema operacional *Windows* e nem mesmo no leitor em voz alta do celular. Essa prática torna onerosa a tarefa de compreender o que está e o que não está vigente.

Cabe destacar a Lei Federal nº 9.394/1996 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estrutura o sistema educacional brasileiro em todas as etapas e modalidades. Traz em seu texto algumas problemáticas como no Artigo 58 que estabelece a modalidade de educação especial voltada às pessoas com deficiência que deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Articula o parágrafo terceiro desse mesmo artigo, que define essa modalidade desde a educação infantil ao longo da vida, com o Artigo 60, que fala do estabelecimento de critérios para instituições privadas sem fins lucrativos especializadas. Essa aproximação abre precedentes perigosos para a retenção de pessoas com deficiência como justificativa de repasse de verba do Estado para entes privados.

Anos depois são aprovadas as leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, autistas, idosos com sessenta anos ou mais, gestantes, lactantes, pessoas com criança de colo, obesos e doadores de sangue, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. Em 2004 é assinado o Decreto nº 5.296, que regulamenta e dá providências às leis anteriormente citadas.

Esse decreto é o mais conhecido entre as pessoas com deficiência porque disciplina as condições que impactam sua vida cotidiana. O decreto trata da acessibilidade amplamente: acesso aos espaços públicos e edificações, moradias, bens culturais imóveis, todos os modais de transportes coletivos e terminais de embarque e desembarque (Maior, 2017, p. 33).

Em 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que visa a avaliação das instituições da educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes e também realiza o credenciamento de IES, reconhecimento da oferta de cursos de educação superior e atualização dessas ofertas (Maciel e Anache, 2017). O SINAES compreende a acessibilidade como um requisito de avaliação e a reconhece como um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão (Brasil, INEP, 2015).

Cabe citar o primeiro edital do Programa Incluir, em 2005, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que visava o repasse de verba para IFES, no intuito de contribuir com a inclusão de estudantes com deficiência (Maciel; Anache, 2017). Esta ação era coordenada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Superior (SESu).

O paradigma da inclusão se expressa a partir do ano 2006 quanto à positivação de direitos referentes ao acesso de estudantes com deficiência à educação, nesse sentido a perspectiva da inclusão entende a deficiência como experiência social, logo deve-se buscar a diminuição de barreiras para que o indivíduo possa exercer sua cidadania com dignidade.

Após o processo de ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Organização das Nações Unidas) no Brasil por meio dos Decretos Legislativo nº 186/2008 e Executivo nº 6.949/2009, há o processo de mudança de paradigma que se estende até hoje, com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 07 de janeiro de 2008, pelo do Ministério da Educação (MEC). Esse documento apresenta a educação especial como modalidade complementar ou suplementar à escolarização e transversal a todos os níveis de educação, reivindicando o direito de todos os estudantes estarem juntos em sala de aula com oportunidades de aprender e participar sem discriminação.

O documento representa um marco enquanto política nacional, por romper com a ideia de educação especial substitutiva da educação comum e assumir, em seus objetivos e diretrizes, o modelo social de deficiência. Com isso, causa grande impacto na organização dos sistemas de ensino, em suas práticas pedagógicas e nos processos de gestão e formação docente (Alves e Zardo, 2025, p. 240).

Ao considerar a participação de estudantes com deficiência na educação superior, esse documento também deve ser considerado, já que aborda ações para promover acesso, permanência e a participação de estudantes público alvo da educação especial por meio da criação dos núcleos de acessibilidade. Os núcleos de acessibilidade podem ser definidos a partir do conceito apresentado no edital do programa publicado em 2007 que delimita estrutura física, profissionais incumbidos e ações a serem ofertadas nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão.

Para fins deste Edital, compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo

deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (Brasil, MEC, 2007).

A partir dessa proposta de oferta de acessibilidade em diferentes dimensões pelos núcleos de acessibilidade, cabe um processo de articulação entre o próprio órgão e sua gestão e as ramificações das instituições de ensino, como por exemplo o corpo docente. É um trabalho complexo buscar contribuir com a formação profissional de um estudante em um núcleo específico, quando em paralelo o professor de uma disciplina considera vantagem injusta a oferta de tempo adicional para realização de atividades avaliativas.

[...] a normatização desse atendimento nem sempre indica a legitimação de seus direitos. Estes frequentemente se esvaziam diante de uma realidade pouco articulada com contextos culturais, históricos, socioeconômicos e organizacionais, configurando-se, ainda, à luz de uma concepção de acompanhamento que oscila entre assistência e prestação de serviços em detrimento de uma concepção universal dos direitos de acesso, participação plena, formação profissional e realização de projetos de vida individuais e no âmbito de todas as esferas da sociedade (Cabral; Melo, 2017, p. 67).

Também em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que apresenta objetivos para expansão da educação no Brasil em diferentes níveis e diferentes modalidades. Sobre a educação superior o plano se pauta em cinco princípios citados a seguir:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (Brasil, MEC, 2007).

Para atingir os objetivos estabelecidos no PDE são estabelecidos, em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o (PNAES) Plano Nacional de Assistência Estudantil, (Maciel; Anachi, 2017). O PNAES tem o objetivo de promover a igualdade de oportunidade com ações que buscam contribuir com a permanência de estudantes com baixa renda em cursos de graduação presencial no IFES. O REUNI tem o objetivo de ampliar o acesso à educação superior, aumento na taxa de conclusão de cursos e maior integração entre graduação e pós-graduação.

A partir de 2012 os recursos do Programa Incluir foram alocados na matriz orçamentária de todas as universidades federais, vinculados à Ação 4002, código orçamentário do MEC que se refere à assistência ao estudante da educação superior (Alves; Zardo, 2025). O programa também passou a ser coordenado pela parceria composta pela SESu e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (Maciel; Anache, 2017).

A vinculação do Programa Incluir ao código referente a assistência estudantil gera problemas quanto a utilização adequada dos recursos, como explicitam Alves e Zardo (2025), pois restringe as ações de acessibilidade ao público com deficiência de cursos presenciais, que cursou a educação básica na rede pública de ensino ou que possui renda familiar per capita de até um salário mínimo. Cabe refletir sobre a necessidade de priorizar o atendimento desses estudantes, mas não restringir os recursos a eles. Acessibilidade e assistência social se cruzam para contribuir com a permanência dos estudantes na educação superior, mas cabe destacar a diferenciação entre elas.

A presença de barreiras acomete a dignidade da pessoa com deficiência e seus direitos à participação social e ao exercício da cidadania. Por isso, o alerta quanto à necessidade de diferenciar acessibilidade de assistência social: a primeira é um direito *sine qua non* para a participação social de todas as pessoas com deficiência; a segunda é uma política pública que deve ser assegurada para o cidadão que dela precisar (Alves e Zardo, 2025, p. 243).

Ainda na perspectiva de referenciar as principais normativas que asseguram o direito à educação superior, é importante citar o Plano Nacional da Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que em seu artigo 8º, Inciso III dispõe: “garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades”. O PNE, aprovado pela lei nº 13.005 de 2014, esteve em vigência até o final do ano de 2025 por prorrogação do Congresso Nacional, conforme a Lei nº 14.934/2024. No PNE para o decênio 2024-2034, apesar de entrar em vigência a partir de 2026, se organiza em diretrizes, objetivos, metas e estratégias, em que traz a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior nos anexos 9 - Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 13 - Acesso, Permanência e Conclusão na Graduação e 15 - Pós-Graduação *stricto sensu*.

Tal pressuposto reforça que o acesso à educação superior, profissional e tecnológica deve ser garantido às pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades, em conformidade com a Lei nº12.711/2012, a lei de cotas, que desde sua criação tornou as IFES

ambientes consideravelmente mais diversas, assim como a Lei nº13.409/2016 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos, de nível médio e superior em instituições federais de ensino.

Ao analisar a reserva de vagas para pessoas com deficiência, percebe-se que elas estão vinculadas ao mesmo percentual que inclui pessoas que cursaram integralmente o ensino médio em escolas da rede pública de ensino, ou escolas comunitárias vinculadas ao poder público (Alves e Zardo, 2025). Isso restringe o público com deficiência que pode acessar a universidade, apesar de vivenciar a deficiência por meio de barreiras impostas socialmente e que são responsabilidade do Estado e da instituição de ensino eliminar esses fatores impeditivos, independente da escola que o estudante cursou.

Novamente, o fator de renda, raça, origem, questões de gênero e orientação sexual são fatores a se considerar no processo de inclusão e é preciso priorizar a depender do grupo que a pessoa com deficiência faz, mas sem excluir nenhuma pessoa com deficiência, ou seja, acessibilidade precisa ser considerada em uma categoria diferente da questão material, da questão racial e das questões de gênero, ambas se entrelaçam e complexificam a experiência de alguém que experimenta a deficiência.

Essa gradual mudança do paradigma da integração para inclusão passa não só pelo entendimento e apoio aos estudantes, consiste também em mudanças no aspecto da avaliação da deficiência. Avaliar a deficiência de um estudante para ofertar ou negar a ele direitos por meio da análise de um laudo médico se enquadra na perspectiva da integração. Em contrapartida, a proposta da avaliação biopsicossocial é uma proposta viável, em que não é um CID (Classificação internacional de Doenças) que irá prevalecer para oferta de recursos de acessibilidade.

Essa forma de avaliação busca as barreiras que o indivíduo vivencia em seu processo de inserção na sociedade, seu grau de funcionalidade para realização de certas tarefas em relação a sua diversidade corporal, aspectos ambientais e psicológicos. Buscar no indivíduo é uma forma mais segura e precisa de avaliar a deficiência para a prevenção de fraudes e principalmente uma forma de direcionar os recursos e serviços que contemplem com maior coerência quem for submetido a avaliação.

Nesse sentido, citamos a importante contribuição da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/2015, que no artigo 1º diz que “busca assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Essa legislação ratifica o conceito de deficiência previsto na Convenção da ONU e regulamenta a avaliação biopsicossocial.

A Convenção da ONU expressa a necessidade de uma avaliação precoce e com aspectos multidisciplinares. Em complemento, a LBI define e torna imperativo o uso da avaliação biopsicossocial, delimitando no §1º e §2º que deve considerar condições específicas quanto à estrutura e funções do corpo, fatores socioeconômicos, sociais e pessoais, limitações em desempenho de atividades e restrições de participação. Ao poder executivo é incumbido o papel de criar e padronizar esse instrumento de avaliação.

[...] a análise de aspectos pessoais, biológicos e psicológicos da pessoa com deficiência deve se dar a partir da sua relação com o ambiente, com a família, com a comunidade, com a sociedade e com o próprio Estado. Somente com a adoção deste formato biopsicossocial da avaliação, estará atendido o modelo social da deficiência (Almeida, 2016, p. 54).

O acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior explicitam uma série de desafios ao considerar diferentes dimensões da acessibilidade e as inúmeras barreiras que existem ao longo da educação básica, que se agravam ao longo da graduação, quando se espera um estudo com maior autonomia por parte do estudante. A partir disso, a Universidade de Brasília (UnB) teve iniciativa na publicação da Política de Acessibilidade, instituída pelo Conselho de Administração, por meio da Resolução nº 0050/2019.

Este documento traz a acessibilidade como qualquer recurso ou serviço que possibilite a utilização com segurança e autonomia das edificações, tecnologias, transportes, comunicação e informação. Essa concepção de acessibilidade contempla certos aspectos, mas é insuficiente quando se trata da dimensão atitudinal, o que ao longo do texto podemos perceber que tem um papel imprescindível para o alcance de um ambiente mais inclusivo.

Podemos considerar os núcleos de acessibilidade como os principais pontos de irradiação de uma cultura do acesso e de acessibilidade para o ambiente universitário. Em consonância com a Resolução 0050/2019, no ano seguinte, em 2020, é atualizada a estrutura organizacional do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) da UnB, com a criação da Diretoria de Acessibilidade (DACES), por meio do Ato da Reitoria Nº 0845/2020. A DACES/DAC busca garantir e promover a inclusão e a acessibilidade como uma política transversal na UnB, de forma a ampliar condições de acesso, participação e aprendizagem para o público da Política de Acessibilidade da UnB, discentes, docentes e técnicos que sejam pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA), com altas habilidades/superdotação e pessoas com transtornos funcionais específicos.

A DACES/UnB atua como núcleo de acessibilidade da UnB de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. A UnB define em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022) que a acessibilidade como uma das diretrizes norteadoras das ações de ensino, pesquisa e extensão (UnB, 2018) A Diretoria busca garantir os seguintes direitos positivados na Resolução 0050/2019 da UnB:

[...] acessibilidade nos processos seletivos na graduação e na pós-graduação e reserva de vagas para pessoas com deficiência, conforme legislação; atividades avaliativas em formato acessível; prioridade de matrícula; tempo adicional para a realização de provas e atividades avaliativas; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência; disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos em formato acessível e de equipamentos de tecnologia assistiva; oferta de serviços e apoio especializado por meio da atuação de intérpretes de Libras, letores, transcritores, dentre outros (Universidade de Brasília, 2024, p. 1).

A DACES descreve em seu Relatório de Gestão (2020 à 2024)) que possui uma equipe multidisciplinar que inclui uma revisora de texto Braille, responsável pela coordenação dos serviços de produção de materiais em formato acessível, duas técnicas em assuntos educacionais e uma psicóloga escolar, que se ocupam do Programa de Tutoria para Acessibilidade e cinco assistentes sociais, que cuidam do acolhimento, atendimento e acompanhamento aos estudantes. A Diretoria conta com cinco intérpretes de Libras, três assistentes em administração e uma técnica em nutrição, incumbidas da organização interna da equipe. Como apoio a DACES também conta com um motorista, estagiários em Serviço Social e Pedagogia e estudantes de diversos cursos que atuam no Programa de Tutoria, com recebimento de bolsa ou de forma voluntária.

A diretoria conta com recursos do Programa Incluir: Acessibilidade na educação superior, a partir do preenchimento o Censo da Educação Superior (MEC/INEP). No ano de 2024, a diretoria recebeu 582.659,00 reais e utilizou essa verba para viabilizar o Edital de Auxílio Tecnologia Assistiva/ Pós-Graduado, que redistribuiu verba aos estudantes para aquisição de recursos de tecnologia assistiva. A verba também se desdobrou na execução do edital para selecionar bolsistas para atuação como letores e/ou transcritores com 12 bolsistas ativos (2024). Edital para bolsistas incumbidos da produção de materiais informacionais acessíveis, também com 12 bolsistas em exercício (2024).

Também vinculado ao orçamento do Programa Incluir, está o Programa de tutoria Especializada para Acessibilidade, que no ano de 2024 registrou 71 estudantes atuando como tutores e a mesma quantidade como tutorados. Esse programa se vinculou ao Programa Incluir no ano de 2022, antes a tutoria era organizada por disciplina e financiada com recursos do programa de monitoria do Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Porém cabe a reflexão se o Programa de Tutoria se enquadra em uma perspectiva da integração, pela origem de sua nomenclatura e por colocar a responsabilidade em discentes sem formação especializada de garantir acessibilidade a colegas com deficiência, ganhando apenas uma bolsa para tal tarefa.

De acordo com as recomendações feitas ao final do Relatório de Gestão da DACES (UnB, 2024), o quantitativo de profissionais da DACES é insuficiente em comparação aos 139 cursos presenciais ofertados pela UnB. Desses cursos, o quantitativo apresentado pelo Relatório de atividade da DACES em 2024 foi de 781 estudantes cadastrados, entre graduação e pós-graduação, concentrados no campus Darcy Ribeiro (Asa Norte), o único de atuação da diretoria até então. No ano de 2024 equipe de adaptação de materiais para formato acessível contava com uma revisora Braille mais doze discentes bolsistas, considerando a demanda de estudantes atendidos que viessem a precisar desse serviço, nos deparamos com uma disparidade numérica e por consequência a demora ou a impossibilidade da entrega dos textos e ao mesmo tempo a sobrecarga da técnica e dos bolsistas responsáveis.

Os estudantes que comumente solicitam a adaptação de textos para formato acessível em 2024 era de: três com surdocegueira, dezessete estudantes com baixa visão e vinte e cinco com visão monocular, totalizando quarenta e cinco estudantes (UnB, 2024). Cabe considerar que esses estudantes não são os únicos que precisam desse serviço. Caso cada um desses estudantes solicitassem a adaptação de apenas um texto por semana, a equipe teria que adaptar 180 textos em um mês. Realizar o trabalho de tornar um texto acessível árduo e exige conhecimento operacional de *softwares* de reconhecimento de caracteres, de audiodescrição, aliados ao uso de vocabulário específico de diversas áreas do conhecimento e a interpretação de gráficos, tabelas, fórmulas e quaisquer representações imagéticas utilizadas para estudar um conteúdo com a complexidade da educação superior.

Quando se trata de estudantes que podem precisar do serviço de interpretação em LIBRAS, é possível perceber uma situação alarmante, já que para alguns estudantes surdos, a interpretação em LIBRAS é uma das únicas pontes de comunicação efetiva com os colegas ou professores que fazem o uso oral da língua portuguesa. Em 2024, a DACES atendia três estudantes com surdocegueira, dezesseis estudantes surdos e vinte e nove estudantes com

deficiência auditiva, totalizando quarenta e oito estudantes (UnB, 2024). Ao levar em consideração que a DACES dispunha somente de cinco intérpretes de LIBRAS, os estudantes surdos ficavam limitados a cursar disciplinas caso precisem dos intérpretes, além de palestras, congressos e eventos institucionais da UnB.

Com a aprovação do PNE pela Lei nº 14.934/2024, percebemos a presença de objetivos e estratégias que visam a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, como o objetivo nº 9 definido como: “Garantir o acesso, a oferta de atendimento educacional especializado e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial – PAEE e dos estudantes público-alvo da educação bilíngue de surdos – Paebs, em todos os níveis, as etapas e as modalidades”. Assim como a Estratégia 9.9: “Fortalecer e garantir recursos para os núcleos de acessibilidade nas instituições de educação superior e ensino técnico para apoiar os professores no atendimento aos estudantes público alvo da educação especial”.

No que se refere ao acesso, permanência e conclusão da graduação, cabe citar a estratégia 13.7 que busca garantir recursos para o fortalecimento e a ampliação de políticas afirmativas e de assistência estudantil para pessoas com deficiência, incluindo outros grupos minorizados; a estratégia 13.9 que consiste em instituir avaliação periódica para políticas de acessibilidade e assistência estudantil, com a participação dos discentes; e por fim a estratégia 13.10 que foca na formação e orientação de profissionais da educação superior, com intuito de ampliar qualitativamente o reconhecimento, respeito e o tratamento das diversidades e das identidades dos sujeitos.

No que tange à expansão da pós-graduação *stricto sensu*, que visa ampliar o número de mestres e doutores no país sob a ótica da inclusão, destaca-se a estratégia 15.1. Esta foca na descentralização da oferta de cursos para promover a equidade regional e garantir o acesso de diversos grupos, incluindo pessoas com deficiência.

Cabe citar também o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, alterada pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. O primeiro decreto coloca como estratégia no inciso VII do artigo 2º a consolidação do trabalho intersetorial para atenção integral da política, além de reafirmar a educação ao longo da vida e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente nas escolas comuns das redes regulares de ensino. Isso parece beneficiar principalmente as entidades do setor privado, com repasses de verba do Estado, ao longo da vida dos educandos.

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão a modalidade da educação especial em seus sistemas de ensino, que poderá ser realizada por meio de parcerias e convênios com as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, nos termos do disposto no art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Brasil, 2025, art. 4º-A).

Em referência aos decretos citados anteriormente, Decreto nº 12.686/2025 e Decreto nº 12.773/2025, o que é disposto a respeito da educação superior, tem foco na centralização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pelos núcleos de acessibilidade das Instituições Federais de Educação Superior. Cabe ressaltar a baixa frequência que essa etapa de ensino aparece ao longo de todo o documento. É importante destacar que para políticas que se direcionam à um público específico ou um grupo social minorizado, é essencial o diálogo com os sujeitos de direito, em busca de contemplar as necessidades reais desses grupos e não centrar-se em interesses alheios.

Nas instituições federais de educação superior, o AEE será efetivado pelos núcleos de acessibilidade para a garantia do acesso pleno aos estudantes que são o público da educação especial.

Parágrafo único. São núcleos de acessibilidade os grupos, os colegiados e as estruturas nas instituições de educação superior que promovem ações para a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, informacionais, entre outras. (Brasil, 2025, art. 10, parágrafo único).

Em referência à Diretoria de Acessibilidade, que busca contemplar as dimensões da UnB, percebe-se uma insuficiência de profissionais e uma centralização no campus Darcy Ribeiro, o que pode prejudicar a permanência de estudantes com deficiência que moram ou buscam cursos em outros campi. Essa insuficiência prejudica o acesso dos estudantes aos serviços, enquanto precariza os servidores, funcionários terceirizados e estagiários que atuam na diretoria. Esses fatores afetam diretamente os estudantes. Fatores levantados sistematicamente nas primeiras reuniões das pessoas com deficiência da UnB e que inclusive serviram como um dos eixos estruturantes para organização do Coletivo IAE-UnB.

Pensar na DACES como um órgão de apoio aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas é interessante na perspectiva institucional, porém essa diretoria reúne e aproxima indiretamente um número expressivo de estudantes que vivenciam a experiência social da deficiência e que lidam com uma série de barreiras em diferentes dimensões. Essa confluência de narrativas é uma bomba relógio de reivindicações. Cabe reiterar que o I Seminário sobre Inclusão e Acessibilidade na UnB: Por uma universidade

anticapacitista, organizado pelo coletivo IAE/UnB em conjunto com a DACES, teve seu embrião a partir de uma proposta de encontro social entre estudantes assistidos pela DACES.

Essa reunião de indivíduos que compartilham aspectos em suas trajetórias, se organizados, são a base de reivindicações que materializam os direitos, na perspectiva crítica dos direitos humanos. Logo, valorizar esses espaços não só a partir do viés institucional, mas do seu potencial de agitação política, formativa e relacional, é possível vislumbrar os núcleos de acessibilidade como espaços com potencial de fortalecer os movimentos sociais das pessoas com deficiência, contribuindo para a vivência multidimensional da universidade, como espaço para ensino, pesquisa, extensão e florescimento da identidade individual e política desses estudantes.

Os fatores de insuficiência profissional, concentração em um só campus somados às restrições orçamentárias quanto ao Programa Incluir e na Lei de Cotas nº 12.711/2012, significam mais barreiras, além das já existentes em diferentes dimensões, para o acesso e permanência de estudantes com deficiência que cursam ou pretendem cursar uma graduação ou pós-graduação na Universidade de Brasília. Em sequência, a partir dos aspectos apresentados nas considerações iniciais e nos dois primeiros capítulos, o terceiro capítulo irá dissertar a respeito dos aspectos metodológicos aplicados no presente trabalho para alcançar os objetivos estabelecidos previamente.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa reconstrutiva, justificada pela lógica da investigação que busca reposicionar a pessoa com deficiência do seu posto de objeto de pesquisa para a protagonização de suas experiências e significações como sujeito ativo em sua trajetória. Parte-se da abordagem qualitativa, que considera em detalhe os aspectos interpretativos de sujeitos em relação a fenômenos sociais, em contraposição às metodologias quantitativas de pesquisa. Essa abordagem multidisciplinar pode contribuir com a interpretação social, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas e emancipação de grupos minorizados ou invisibilizados. Nesse sentido cabe destacar as diferentes dimensões dessa abordagem:

(...) defendemos a participação de pessoas com deficiência de forma plena e efetiva. Em outras palavras, devemos assegurar protagonismo, que resulta do exercício do direito de ser e estar na pesquisa, seja na condição de pesquisador/pesquisadora ou na de sujeitos colaboradores/participantes da pesquisa (Guimarães; Rebelo; Souza, 2025, p. 77).

Na busca por conhecer os significados que os indivíduos atribuem a suas experiências e tomadas de decisão ao longo de suas trajetórias de vida, adotamos o caráter reconstrutivo na investigação. Isso significa que não são estabelecidas hipóteses prévias, qualquer interpretação deve surgir da conjugação entre o a-teórico, a experiência vivida, e o teórico, a produção intelectual construída em torno do assunto estudado. Ou seja, de acordo com a proposta de Mannheim, a *Weltanschauung* ou Visões de mundo, o ponto mais avançado em um processo de interpretação do um fenômeno social (Weller, 2005), consiste na busca por delimitar concepções universais de um período ou as expressões parciais de grupos específicos, tida como a experiência a-teórica interpretada a partir da teoria.

O conceito de Visões de Mundo Para Weller et al. (2002, 2003), não deve ser entendido como a expressão teoricamente organizada ou imagem autodeterminada de um recorte específico de sujeitos; a forma de entender *Weltanschauung* é a interpretação teórica, documentação das visões de mundo ou orientações coletivas de um indivíduo, grupo ou época a partir da prática do dia a dia não organizada teoricamente, ou seja, ateórica.

A tradução Visões de mundo entendida de forma literal pode gerar interpretações equivocadas, dada a especificidade do termo. “O termo visão de mundo (*Weltanschauung*) tem sua origem no interior da filosofia alemã, mais especificamente na Crítica da faculdade

de julgar do ano de 1790 de Kant” (Provinciatto, 2019, p.187). Composto por *Welt*: um conceito de mundo, o mundo sensível, que é acessado pelos cinco sentidos, o mundo intersubjetivo. E *Anschauung* que se refere a concepção a partir do sensível ou a concepção que se pode ter a respeito do mundo a partir dos sentidos.

Para Mannheim (1986) um produto social pode ser interpretado sob três dimensões, ou extratos de sentido. O sentido imanente ou objetivo que se define como o entendimento de um fato contextualizado socialmente, porém sem qualquer consideração de caráter subjetivo. O sentido expressivo, que se aprofunda na significação do ator a respeito do produto, justamente o que o indivíduo tem a dizer sobre como se constituiu a situação, motivações e interpretações. O sentido documentário ou multidimensional, que já se ocupa não de uma resposta, mas de uma questão que busca o como se deu o fato social além do contexto e da expressão do ator, a partir do aporte teórico multidisciplinar do pesquisador, seu próprio contexto histórico e social somado aos demais estratos de sentido abordados anteriormente, ou seja, a interpretação do fato social sob a luz da teoria.

A necessidade de entender a Visão de mundo em um estudo remonta a abordagem sinóptica, que destaca a importância de compreender a historicidade e o contexto de um fenômeno social, aliada à orientação anti racionalista representada em parte por Dilthey, que propõe que a construção teórica de um indivíduo ou grupo é insuficiente para a compreensão da totalidade do fenômeno social e que a contribuição do irracional, o não teorizado tem considerável relevância no processo investigativo. Mannheim denomina o que não foi passado pelo crivo da teoria não como irracional, mas sim como pré-teórico ou a-teórico, experiência que contribui para o entendimento da *Weltanschauung* pois é capaz de carregar tanto ou mais significações que a produção teórica de um indivíduo ou grupo.

A partir dessas contribuições, Ralf Bohnsack (1999, 2001) propõe o Método Documentário de interpretação, como descrito por Weller et al. (2002, p. 377): “Bohnsack coloca a reconstrução do sentido documentário no centro da análise empírica, o que significa que, ao invés da reconstrução do decurso de uma ação, passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que ela está.”

Com base na historicidade dos movimentos políticos das pessoas com deficiência, várias vozes foram consideradas autoridades hegemônicas para dissertarem sobre a deficiência e as pessoas que vivem com essa condição. As vozes de instituições religiosas e caritativas, que nos colocam em situação de débito por sua infindável caridade, as dos profissionais da medicina, que compreendem a deficiência como a fuga da normalidade funcional esperada de um corpo. Porém essa pesquisa busca as considerações dos sujeitos

com deficiência a respeito de suas trajetórias. A necessidade de compreender esses indivíduos como protagonistas de suas histórias se dá pela especificidade da opressão sofrida pelas pessoas com deficiência, conforme aponta Siqueira (2010, p. 12):

A opressão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições. Havia pouco ou nenhum espaço para que elas participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. Embora durante todo o século XX surgissem iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, foi a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história. O lema “Nada sobre Nós sem Nós”, expressão difundida internacionalmente, sintetiza com fidelidade a história do movimento.

A delimitação de participantes na pesquisa se deu por uma busca em campo proporcionada pela vivência cotidiana da construção e estruturação de um movimento social, a partir da identificação de estudantes com deficiência visual participantes ou não dos grupos de trabalho do Coletivo de Inclusão e Acessibilidade de Estudantes da Universidade de Brasília (IAE/UnB). Para selecionar este grupo, foram estabelecidos critérios a exemplo dos estudantes serem matriculados em diferentes cursos e preferencialmente com diferenças de gênero, raça e origem. A experiência da deficiência visual entrelaçada à organização coletiva para reivindicação e efetivação de direitos é o que direciona o recorte realizado para escolha de participantes. Esse trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e cadastrado na Plataforma Brasil.

A experiência da deficiência visual foi considerada para escolha dos entrevistados pois tem relevante expressão numérica em proporção ao total de pessoas com deficiência matriculadas em cursos de graduação. em referência a dados oferecidos pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) por meio do Censo da Educação Superior de 2023 ou um total de vinte e três mil, cento e doze estudantes.

As pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação representavam 0,9% do total de matrículas, a deficiência visual aparece como a segunda condição mais frequente entre as demais, em que representa 24,9%. Além da quantidade, a deficiência visual possui grande diversidade nas maneiras de se experienciar o mundo entre as próprias pessoas com diferentes resíduos visuais.

Um indivíduo com baixa visão pode se apoiar visualmente na porção central, enquanto outro pode utilizar principalmente a visão periférica, essas variações existem também ao considerar a visão monocular ou a cegueira. Não só essas especificidades foram

consideradas, mas também minha trajetória, sou um indivíduo com baixa visão e por conseguir me apoiar em aspectos visuais, me percebi em um não lugar de pessoa com “problema de vista” que não conseguia enxergar como os outros, mas que também não teve acesso a consciência da minha identidade de pessoa com deficiência ao longo de anos.

Cabe ressaltar que a chegada até os participantes se deu pela divulgação da pesquisa de forma verbal e escrita nos ambientes digitais que alcançam o público com deficiência da UnB, grupos de aplicativos de mensagem com estudantes cadastrados na DACES, mídias sociais em que mantinha contato com estudantes com deficiência da Universidade. Assim os estudantes que responderam o convite positivamente se enquadram na delimitação estabelecida e por consequência, uma parte do *corpus* de pesquisa atua no Coletivo IAE-UnB, mas somente como plataforma para encontrar essas pessoas.

A obtenção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionários de perfil e de entrevistas narrativas a partir do modelo proposto por Fritz Schütze que, de acordo com Zardo (2012), é relevante por trazer a compreensão das construções processuais das trajetórias dos sujeitos pesquisados. Para realização das entrevistas narrativas foi necessário considerar as especificidades dos participantes que possuem deficiência visual, e por isso necessitou adequações das técnicas para conduzir as entrevistas como a escolha do local, uso de sinais sonoros ou táteis e demais recursos de acessibilidade a depender das preferências do indivíduo; também foi necessário cuidado para que as interações não prejudicassem os entrevistados.

A história de vida é uma sedimentação de estruturas processuais maiores ou menores, que estão ordenadas sequencialmente, e, que por sua vez, estão ordenadas sequencialmente entre si. Com a mudança da estrutura processual dominante no decorrer do ciclo da vida, altera-se também a respectiva interpretação da história de vida como um todo por parte do portador da biografia. Mesmo assim, deveria ser possível apreender, por meio de métodos de pesquisa apropriados, as estruturas processuais sedimentadas a partir das mudanças de análise. Nesse momento, uma postura analítica sequenciada pode auxiliar (Schütze, 2010, p. 211).

Compreender que um indivíduo pode narrar a sua trajetória partindo de sua perspectiva e interpretação e com uso de uma técnica para aplicar entrevistas seria possível alcançar patamares de compreensão cronológica e estruturais da experiência de grupos demarcados socialmente por fenômenos afins e que essa compreensão contribui com o intuito de romper com a lógica das pessoas como objetos de pesquisa para consolidar investigações com sujeitos.

A técnica de utilização das entrevistas narrativas, segundo Schütze (2010), se divide em três partes: primeira parte, a busca por uma narrativa autobiográfica inicial, por meio de uma pergunta que provoque o sujeito a improvisar a história de sua vida ou de um recorte de acontecimento, como o período da educação básica, em que só se deve intervir ao sinal de esgotamento de narrativa com o intuito de incentivar o informante e reafirmar o interesse na narrativa.

A segunda parte consiste na exploração de potenciais narrativos tangenciais, ou seja, buscar o entendimento de fios narrativos suprimidos ou evitados na fase inicial do relato, seja por se tratar de algo difícil de se contar por fatores de complexidade ou carga emocional. Em busca de explorar o que se deixou vago, descontextualizado e assim estruturar com mais consistência a cronologia e descrição de fenômenos importantes para futura análise.

A terceira parte pode ser entendida como um estímulo ao narrador apresentar sua interpretação a respeito de acontecimentos centrais, que se repetem ou se estruturam ao longo da narrativa. “De agora em diante, trata-se de explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu eu” (Schütze, 2010, p. 212).

A partir da construção da narrativa improvisada pelo sujeito, devidamente registrada por áudio e transcrita, cabe o processo de codificação detalhada dos aspectos presentes em uma narração ou conversa, a mudança de tonalidade, volume, inflexões como risos, pronúncias, o aspecto gestual e o que possa contribuir para o processo metodológico utilizado para interpretação desse relato de trajetória. A lista de códigos está disponível no Apêndice II, com o acréscimo do código nb, que se refere a identidade de gênero não binário. Porém cabe ressaltar o impasse que existe, ao codificar as entrevistas, inserimos caracteres que inviabilizam o uso do leitor de tela nos trechos das falas dos estudantes. Por isso, não foi inserida a codificação em citações curtas dentro dos parágrafos e as versões sem codificação também estão disponíveis aos leitores nos apêndices referentes a cada entrevista.

Cabe considerar que as especificidades de cada entrevistado foram consideradas e respeitadas, para devida realização e registro da entrevista narrativa. Pensando em um indivíduo com deficiência visual, é essencial saber quais os sinais, verbais ou não verbais, cada entrevistado considera para reconhecer o interesse do entrevistador no que está sendo narrado. Cada ação do pesquisador deve passar por um filtro de intencionalidade, em busca de ser respeitoso e sutil, criando assim, um ambiente seguro e confortável para o participante compartilhar sua trajetória de vida.

Antes de iniciar as etapas devidamente ditas de interpretação, é importante se debruçar sobre o conteúdo das entrevistas em busca de encontrar os trechos de maior densidade

metafórica, momentos em que o informante demonstra maior investimento no processo narrativo, como em questões de interação ou demonstrações emocionais e ainda nessa lógica, encontrar a metáfora de foco, definida como justificativa fundante para uma vivência ou escolha de grande relevância na trajetória de vida do indivíduo.

Para análise dos dados serão aplicadas as fases do Método Documentário proposto por Ralf Bohnsack. O Método visa trazer as contribuições dos relatos e experiências empíricas do indivíduo para uma perspectiva que busca a compreensão não só do que é dito, mas dos sentidos subjacentes e implícitos. Ou seja, trazer as contribuições do campo a-teórico para o teórico. As fases se dividem em interpretação formulada, que de acordo com Weller (2005) se define pela organização dos tópicos abordados na entrevista. A transcrição das passagens e interpretação dos significados estabelecidos no momento do relato, o que consiste no processo de tornar a narrativa compreensível para quem não pertence ao contexto. Isso consiste em significar expressões e termos coloquiais e sentidos estabelecidos no momento sem adicionar comentários a respeito.

A interpretação refletida que de acordo com Weller e Otte (2014) consiste no processo de análise formal e semântica da estrutura e conteúdo da entrevista, por meio da diferenciação de segmentos narrativos, descritivos, argumentativos e avaliativos e identificação de componentes textuais não-indexados, que são os percursos argumentativos, modelos e referências (*frame*) que o entrevistado se apoia para desenvolver seu relato. Ou seja, a busca do significado subjetivo atribuído pelo próprio informante a respeito de sua trajetória de vida, orientações e estratégias para transposição de barreiras.

A fase seguinte será a análise comparativa, que contribui com o processo de buscar contrastes nas aparentes convergências encontradas nas fases anteriores que podem validar interpretações, ao discorrer sobre formas que os entrevistados abordaram um mesmo tema. Posteriormente a construção de tipos e análise multidimensional ao considerar modelos, orientações e estratégias adotadas para o enfrentamento de determinadas situações, de acordo com Zardo (2012) o Método Documentário propõe ir além da mera articulação entre teoria e empiria, o método busca constituir teorias a partir da análise criteriosa de dados empíricos.

Ao longo de minha trajetória, percebi estar em um não lugar, de pessoa que não sabia que tinha uma deficiência, mas mesmo assim enfrentava barreiras que pareciam intransponíveis por falta de informação e enxergar de maneira insuficiente. Continuam acontecendo avanços do coletivo IAE-UnB, ao longo do ano de 2025, nós organizamos uma formação sobre acessibilidade ao Diretório Central de Estudantes da UnB (DCE/UnB) que reuniu representantes de doze Centros acadêmicos e representantes do coletivo UnB-Trans.

A formação teve como resultado a publicação de um relato de experiência no III Congresso Internacional em Direitos Humanos, Cidadania e Democracia do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília - PPGDH/CEAM/UnB que ocorreu nos dias 26,27 e 28 de novembro de 2025 na Faculdade de Direito da UnB. Também a criação de um grupo de trabalho de acessibilidade com o DCE com reuniões periódicas e comunicação online, com o intuito de avaliar e agir diante das demandas de acessibilidade da UnB.

Ainda há um longo caminho a frente, porém esse trabalho é apenas uma entre muitas outras tentativas que faremos em busca de consolidar nossa luta como um esforço válido no campo dos direitos humanos, com visibilidade social e principalmente com condições de se manter após a nossa partida, em busca de exigir e garantir mais meios materiais para uma vida vivida com dignidade e gradativamente com menos barreiras para nossa efetiva participação social. Seguimos para o Capítulo 4 - Análise de dados, que baseado na construção metodológica estruturada até então, discorrerá sobre a aplicação prática de cada uma das etapas do método descritas anteriormente.

CAPÍTULO 4 – PROCESSO INTERPRETATIVO: “MINHA CONDIÇÃO E NÃO MINHA CONDENAÇÃO”

Esse capítulo se concentra na análise dos dados gerados a partir da entrevista narrativa realizada com os três participantes com deficiência visual que se dispuseram a contribuir com o trabalho. A interpretação do conteúdo será realizada a partir do Método Documentário e se divide em três etapas: análise formulada, análise refletida e análise comparativa documental ou construção de tipos (cf. Weller, 2005). Essas etapas buscam remontar os extratos de sentido que se pode acessar na análise de um fenômeno social de acordo com Karl Mannheim (Weller *et all*, 2002). Essas análises se estruturam da seguinte forma.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito, codificado de acordo com inflexões presentes na fala, pausas, barulhos externos ou quaisquer interrupções, esse conteúdo foi organizado e numerado em linhas. Foi feita uma divisão temática dos assuntos abordados nas narrativas, de modo a orientar os temas gerais, linhas de raciocínio longas que seguem uma parte relevante da trajetória do informante e subtemas que são trechos mais curtos, que fracionam os temas gerais, com diferentes níveis de relevância, porém que sustentam, corroboram, justificam ou exemplificam os temas gerais. As divisões temáticas estão disponíveis nos apêndices III, V e VII. Esse tratamento dos dados serve como apoio para busca pelos diferentes extratos de sentido presentes nos fenômenos narrados.

Inicialmente será apresentado o perfil dos participantes da pesquisa, seguido na análise interpretativa da trajetória biográfica dos estudantes com deficiência visual, do ingresso na educação superior e o processo de luta pelo direito à acessibilidade.

4.1 Perfil dos participantes da pesquisa e descrição do contexto de realização das entrevistas narrativas

O primeiro entrevistado é um homem cisgênero que se auto declara branco, tem 25 anos, mora com a família na região administrativa Park Way, Brasília, Distrito Federal, de onde também é natural e cursa direito na Universidade de Brasília desde o segundo semestre de 2019, quando ingressou pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), sem a utilização de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Ele possui baixa visão desde que nasceu. Ele

faz parte do coletivo IAE/UnB e também participou da administração do Centro Acadêmico do curso de direito.

A data e horário da entrevista foram decididas pelo informante, dia 10/06/2025 às 16h. Marquei o encontro com um amigo e enquanto conversávamos o informante enviou uma mensagem perguntando se podíamos antecipar a entrevista, pois sua aula havia sido cancelada.

No início da tarde, em uma cafeteria entre a Faculdade de Educação e o Instituto Central de Ciências, ambos na UnB, eu tomava um café com um amigo, que já havia marcado de encontrar, enquanto fazíamos uma conversa descontraída. O informante chegou, sentou à mesa e participou da conversa por volta de uma hora.

O informante e eu nos encaminhamos para uma sala que estaria vazia pelo turno vespertino na Faculdade de Educação 01 (FE 01) para realizar a entrevista. O horário entre 15h e 19h foi escolhido estrategicamente pois as aulas do período noturno normalmente se iniciam às 19h, então tivemos o tempo e o espaço adequados para desenvolver a entrevista sem interrupções.

Nos ambientamos à sala de aula, escolhemos a cadeira e mesa mais confortáveis, iniciamos o processo da entrevista, foi feita a leitura do TCLE, explicação da proposta da pesquisa, a apresentação desses documentos foi feita após prévia consulta do formato mais acessível para o entrevistado. Então começamos a gravação com a pergunta que incentiva a narrativa improvisada sobre a trajetória do informante. A entrevista não teve interrupções, estivemos livres para conversar do início ao fim do relato. A gravação aconteceu por 38 minutos e em seguida, após mais conversas descontraídas ele se encaminhou para casa com uma carona.

O informante será denominado como Shaolin, nome fictício escolhido por ele mesmo. Shaolin inicia seu relato com a definição de sua infância, como a vivência de um nômade moderno, um filho de pais divorciados que acaba em uma estrutura familiar binucleada. Ele atribui o fato de ter ingressado cedo no processo de escolarização, por conta dessa estrutura familiar e pela necessidade material, em que seus responsáveis precisavam trabalhar durante a semana, sem o tempo adequado para cuidar dele. Sua família foi influente para escolha do curso, colocando para ele as opções entre direito, medicina ou engenharia, a preferência pelo direito se deu por habilidades e a ideia de continuar a residir em Brasília.

A segunda entrevistada é uma mulher cisgênero, se autodeclara como parda, tem 37 anos, mora sozinha na região administrativa Guará II, Brasília-DF, de onde também é natural, é formada em jornalismo, em artes cênicas e atualmente cursa mestrado acadêmico pelo

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ingressou no segundo semestre de 2022, realizou o processo de seleção do programa e não utilizou a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Participa do grupo de estudos que não será nomeado, em que traz a perspectiva de uma pessoa com deficiência para as discussões e não participa de grupos de atuação política direta.

A data e a hora foram selecionadas de acordo com o conforto da informante, dia 12/06/2025, às 10 horas da manhã. Eu tinha maior disponibilidade quanto ao horário por conta da greve dos professores da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), que durou um total de 23 dias. O local estava definido para ser em uma sala da Biblioteca Central da UnB. Porém por conta da greve de técnicos, a biblioteca estava fechada. Selecionamos em conjunto a Faculdade de Educação novamente.

Na parte da manhã, aguardei a participante no Centro Acadêmico de Pedagogia. Ela chegou com alguns minutos de atraso, justificando a demora em razão do trânsito intenso enfrentado durante o trajeto de ônibus. Ao chegar conversamos um pouco, compramos uma água e um café na lanchonete da FE 05 e nos encaminhamos para sala 02 da FE 01. A faculdade estava um pouco mais cheia durante turno matutino, isso tornou mais difícil encontrar salas vazias e com menor ruído sonoro.

Após a ambientação na sala de aula e a organização do espaço, para assegurar o conforto da participante, demos início à entrevista. O procedimento começou com a leitura do TCLE e a apresentação detalhada do título e dos objetivos da pesquisa, conforme o formato de apresentação mais acessível para a participante. A gravação do relato totalizou uma hora e quarenta e um minutos (1h41min). Houve duas interrupções por pessoas que entraram na sala, interferindo brevemente no raciocínio da informante. Finalizamos a gravação e almoçamos no Pavilhão Multiuso, onde mantivemos uma conversa de forma descontraída até 15h, quando após um café a informante se encaminhou para casa de ônibus.

A informante decidiu se denominar como Frida, assim vamos nos referir a ela ao longo das análises. Frida se define no início da entrevista como fruto de uma gravidez indesejada, relata sobre as dificuldades de alcançar o diagnóstico de catarata congênita que ocasionou na deficiência que possui hoje, visão monocular. Reflete sobre sentimentos de solidão no processo de diagnóstico e na execução dos procedimentos cirúrgicos necessários para lidar com a condição médica e explica sobre suas motivações de ingressar na UnB. Na graduação cursou jornalismo e artes cênicas e na pós-graduação atualmente cursa mestrado acadêmico no PPGE.

Durante sua educação básica, seu pai e avô trabalharam em uma reforma arquitetônica em um prédio da Universidade de Brasília. Sua família e escola exigiam a continuidade dos estudos, como um contrato metafórico assinado involuntariamente por Frida. Já para ingressar na pós-graduação, percebia a necessidade de estudar e ter uma formação e uma titulação em busca de valorização no trabalho. Nessa lógica, procurou estudar sobre algo que contribuísse com a causa das pessoas com deficiência para elaborar seu projeto.

O terceiro entrevistado é não binário transmasculino, que se auto declara branco, tem 23 anos, mora em uma república na região administrativa Asa Norte, Brasília, Distrito Federal, é natural de Cândido Mota, São Paulo e cursa Comunicação Organizacional na Universidade de Brasília desde o primeiro semestre de 2020. Ingressou pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), sem a utilização de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Ele possui visão monocular desde que nasceu, faz parte do coletivo IAE/UnB Coletivo UnB Trans, Núcleo UnB Neurodiversidade (AUT-ND) e da Unidade Popular pelo Socialismo (UP) no núcleo de trabalhadores da TI.

A entrevista ocorreu no período noturno, no dia 18/06/2025, entre 19h e 21h, de acordo com a preferência e disponibilidade do informante. Nos encontramos na intersecção entre o ICC Sul (Instituto Central de Ciências) e o ICC Central e de lá nos encaminhamos para FE 01 onde encontramos uma sala. Lá escolhemos as cadeiras mais confortáveis e iniciamos o processo da entrevista, com a leitura do TCLE, explicação da proposta da pesquisa de acordo com o formato acessível de preferência do entrevistado. Então começamos a gravação com a pergunta que incentiva a narrativa improvisada sobre a trajetória do informante. A gravação ocorreu por 58:44m (cinquenta e oito minutos e quarenta e quatro segundos) e teve duas interrupções: uma por conta de ruídos sonoros na sala ao lado que interrompeu rapidamente o raciocínio, e uma rápida pausa para o informante ir ao banheiro e se hidratar.

O informante solicitou ser chamado de Shaolin, por coincidência, exatamente o mesmo nome escolhido pelo primeiro informante, para evitar desentendimentos, o terceiro informante será chamado de Flavinho. Flavinho começa seu relato com a descrição de sua infância, marcada por processos de migração, passando por Cândido Mota - SP, Assis - SP, Ituiutaba - MG e recentemente Brasília - DF, onde veio cursar comunicação organizacional. Ele descobriu já na infância a visão monocular, porém explica o processo de se entender uma pessoa com deficiência já na universidade, quando houve mudanças na legislação e a visão monocular passou a ser considerada deficiência visual.

Após a entrevista, mantivemos em uma conversa descontraída enquanto nos encaminhávamos para o ICC, onde fizemos um lanche e trocamos ideias sobre identidade PcD, nossas atuações políticas e nossas vidas pessoais. Após algumas horas, nos encaminhamos para casa. Os dois solicitaram transportes por aplicativo, justamente por eu ter perdido o último ônibus e Flavinho morar relativamente perto da UnB.

4.2 Trajetórias biográficas dos estudantes com deficiência visual participantes da pesquisa

Inicialmente será realizada a análise da entrevista narrativa feita com Shaolin, na perspectiva de compreender aspectos relacionados a sua trajetória de vida. Uma estratégia utilizada para realizar a entrevista foi me aproximar do universo vocabular dos entrevistados, de modo a desconstruir o ambiente formal que se cria em uma entrevista e com isso tornar o ambiente mais leve para se comunicar. A primeira pergunta teve como objetivo conhecer a história de vida de Shaolin (linhas 1-13):

Y: e agora nós estamos no dia 10 de junho(.) de 2025(.) fazendo essa entrevista narrativa com o Shaolin Mota(.) e::: Shaolin meu querido eu vou começar- com uma pergunta você não precisa ter pressa para responder e::: primeira questão que eu te faço é a seguinte cara; (1) eu:: queria conhecer a tua história, eu queria saber (.) sobre a sua trajetória de vida como que você::: como=como que: (.) é:: a sua trajetória mesmo; como eu gostaria de saber sobre ,a sua trajetória; como que você me contaria (.) a história da sua vida você Shaolin Mota (.) você poderia me dizer
Sm: (2) boa noite queridos ouvintes ((risos)) é:: é=uma pergunta um pouco ampla é: descobrir- então é: entender como foi a minha trajetória: (1) quando eu me descobri como ;pessoa com deficiência ou:::
Y: na verdade é a sua trajetória de vida (.) em geral mesm- (1) desde quando -cê quando -cê quiser começar a contar
Am: (3) ahm (13) bom o básico ,é: mais ou menos o seguinte; (.)
Y: uhm
Sm: (2) é (2) meus pais: são divorciados ,né (.) ●uhum● então desde o início eu fui um(.) nômade moderno ;ficava na casa de um ficava na casa de outro ●boto fêo● então:: (1) é como se fosse um=uma família bi:nucleada=né desde=o início (.) e: ambos tinham que trabalhar então=não tinha essa questão de: eu ficar em casa para um cuidar ;então desde muito cedo eu fui para a ,escola

Ao ser indagado sobre a sua história de vida, o entrevistado não direciona sua resposta ao entrevistador, e sim, aos “ouvintes” (linha 6). Ele questiona se a pergunta se refere a quando se descobriu como pessoa com deficiência e o entrevistador complementa informando que a pergunta é sobre a sua trajetória de vida geral.

Observa-se que Shaolin inicia a sua narrativa falando sobre a estrutura familiar, explicando que os pais são divorciados e que isso teve como consequência a guarda compartilhada e o início precoce na escola. Ele se define como um “nômade moderno” (linha 11), que está a cada quinzena em um núcleo familiar ou da mãe ou do pai, por isso também definiu sua família como “família binucleada” (linha 11).

Após explicar sobre a sua organização familiar e o início na escolarização, o entrevistado narra sobre como descobriu sua condição de deficiência (linhas 13-23):

Sm: a primeira escola que eu fui se=eu=não=me=engano se chamava guinness na época (.) acho que agora se chama JK: não sei não ;lembro .mais ahm: eu fiquei lá até ;uns qua::tro cinco anos depois (.) eu fui para a segunda escola onde eu passei a ,maio- (.) parte da minha vida que foi o Madre Carmen(.) aqui na Asa Norte(.) fo:i no ,Madre Carmen inclusive (.) que: eu me descobri que eu era uma pessoa=com=deficiência ;porque(1) o=o tipo=de=deficiênci- que eu tenho ela é invisível ,né ;então é difícil constatação(.) entã:o nã=s=não (.) as pessoas não conseguiam (1) ente- é:: (.) me ,ver porque é=difícil essa co=correlação quando uma pessoa(.) é: tem dif=dificuldade; locomotora ,é fácil as pessoas até tendem a aceitar com mais facilidade

Shaolin relata que somente na segunda escola que frequentou foi diagnosticada a sua condição de deficiência. Ele segue com a explicação de que é de “difícil correlação” (linha 23) a deficiência invisível com as dificuldades formativas apresentadas. Além de ser uma questão de “internalização” (linha 21), o tempo que leva para se perceber como uma deficiência e as pessoas em volta julgam por não enxergar a deficiência e acreditam que é uma forma de “sacanear” ou “tirar vantagem” (linha 23). O informante inclusive traz o paralelo com a mobilidade reduzida.

O informante relata que as barreiras encontradas na alfabetização, como não enxergar o conteúdo do quadro, acarretaram na retenção dele durante o primeiro ano do ensino fundamental e a sugestão por parte dos educadores para colocá-lo em uma escola especial, o que remonta o modelo médico (Siqueira, 2010) e a perspectiva da integração que o separa dos demais, pelo modo que enxerga o mundo. Em busca de uma solução para essas barreiras, chegar ao diagnóstico foi um processo árduo, pois de acordo com ele, no início do processo, os médicos foram “bem negligentes”, por realizar somente exames de rotina e dizer aos seus pais que ele estava mentindo.

Shaolin segue a narrativa com explicação sobre a exclusão social e processos de mascaramento da deficiência (linhas 50-62):

Sm: a=gente conseguiu constatar: a:: ;a: deficiência=né relacionada a retinose ,pigmentar (.) e a partir ,daí (.) é: as pessoas começaram a: a entender ve- que eu não

estava sendo pila:ntra (riso discreto) e começaram a me tratar com mais @respeito@ a partir daí (1) ,só=que: quando eu era criança (1) o ideal (.) (riso discreto) pelo=menos a ,minha experiência né (.) eu nã=eu=não gostava de: me portar como pessoa com deficiência ,até hoje eu não gost- porque: existe=um estereótipo muito carregado né •tô ligado• de=de que quando você começa a se abri- em relação a isso °as pessoas° começam a: você é deficiente então você é ,retardado (risos discretos) então eu vou começar a falar mais devagar para ver=se=você entende e: (.) não=não é necessariamente isso e as crianças nessa época (.) crianças não têm filtro ,né então elas são bem @escrotas mesmo@ ((risos)) e: (.) ,aí os meus novos amiguinhos eu tenta:va me enturnar •uhum• só que sem: (1) é: dizer de verdade qual=era=a minha deficiência que eu tinha=e=tal então- enquanto-eu=eu não- ,era como se fosse uma faca de dois gumes ,ao mesmo tempo que eu não dizia que tinha uma deficiência ;as pessoas falavam se você não tem deficiência você é ,esquisito mesmo eu=passo=nos corredores e você não cumprimenta você é: excêntrico ((riso discreto)) então eu também não gosto de ,você (.) agora se eu falo que você tem deficiência (1) é: não é (.) ;eu tenho um pouco de ,receio de ficar amigo de você -que você também é estranho então não vou ;faze- ,então é: eu acho que boa parte da minha vida eu fui um pouco (.) excluído

A falta de conhecimento sobre a deficiência, de acordo com o participante, leva a posturas capacitistas, como falar mais devagar por acreditar que o interlocutor não teria capacidade de processar a informação na mesma velocidade que pessoas sem deficiência, mesmo no caso se tratando de baixa visão, que se refere a acuidade visual. Shaolin diz que boa parte de sua vida foi excluído, justamente por se encontrar em um dilema, “faca de dois gumes” (linha 58), se ele não diz que tem deficiência, é tido como “excêntrico”, “esquisito” (linha 60), por não cumprimentar os colegas nos corredores, mas se diz que tem deficiência e não cumprimenta por não enxergar, a resposta que obtém é “tenho receio de ficar amigo de você, pois você também é estranho” (linha 62).

A narração procede com a elaboração de estratégias de Shaolin para não se sentir “um peso” (linha 65) para os colegas na escola. Os professores solicitavam que os colegas fizessem a leitura para Shaolin e por isso se sentiam punidos e de acordo com ele, isso atrapalhava mais a convivência com os pares. Logo ele mudou a estratégia, passou a estudar previamente os conteúdos em casa, quando a situação aparecia, não só ele já sabia o texto como dava a resposta aos colegas. Shaolin não se mostra passivo diante da opressão, ele busca ativamente meios de se humanizar (Freire, 1987) diante da opressão sistêmica.

O informante segue com a proposição “quando você é deficiente, as pessoas esperam que você seja incompetente” (linha 78). Já que duvidavam de seu potencial, pois fazia prova ampliada em uma sala separada, isso levava os colegas a se questionar se os professores passavam as respostas para ele. Conclui o trecho com “as pessoas gostam das pessoas com deficiência, desde que usem elas para se sentirem superiores (linha 80)”. O estigma (Goffman, 1988) reposiciona a identidade social de Shaolin para um local de incapacidade,

qualquer conquista alcançada é colocada em dúvida por um contexto social que considera sua condição como algo incapacitante.

O informante pincela poucos detalhes sobre seu ensino médio, com a descrição de algumas estratégias sociais que passou a utilizar. Descreve rapidamente sobre o grande esforço que precisou despendar para ingressar na UnB e finaliza a primeira parte da narrativa com o tempo presente, dizendo que hoje tenta terminar o curso de direito, “se a UnB deixar” (linha 88) e encerra a fala, seguida da intervenção do entrevistador.

Em sequência será realizada a análise da entrevista narrativa feita com Frida, ainda na perspectiva da compreensão da trajetória de vida. Outra estratégia utilizada para incentivar a narrativa foi realizar paralelos com o escritor de uma biografia ou com um documentarista que para elaborar uma biografia autorizada, antes precisa ouvir o informante narrar sua trajetória de uma forma sequenciada, de modo a concatenar fatos de acordo com a relevância atribuída por quem experiencia os fenômenos.

Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. E o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p.91).

A primeira pergunta teve como objetivo conhecer a trajetória de vida de Frida. Ao longo da resposta ela remonta sua história desde antes do nascimento, com a categorização de que provém de uma “gravidez não planejada” e em seguida reformula para “gravidez indesejada”. Explica essa categoria a partir da idade e do ofício de sua mãe, que na época tinha 41 anos e trabalhava na área da saúde. Sua mãe contraiu rubéola sem ter ciência de que estava grávida. Frida demonstra compreender que sua experiência diante da maternidade foge ao senso comum, da maternidade como símbolo de entrega e amor incondicional, por isso justifica sua percepção de forma reiterada (linhas 1-24):

Y: é o seguinte (1) é: ,aqui, o que a gente vai fazer é uma entrevista narrativa ,então, imagine que eu sou o ghostwriter do seu livro (.) e ;você está me contando a sua história com; (.) a quantidade de detalhes que você quiser me oferecer tá ,então ou então se você quiser, se imaginar num documentário da BBC ;a famosa militante Frida; tá ligado (.) ●@adorei@● (.) você pode se imaginar como uma cabeça falante de um documentário da BBC você que ,sabe,

Ff: “meu sonho”

Y: ,mas exatamente essa proposta, a proposta (.) **narrativa** (.) ;dentro da sua trajetória; den=pensando ,nisso, eu vou começar com a minha primeira pergunta (.)
●uhum● (.) Frida eu gostaria de conhecer a sua (.) trajetória de vida (.) você ;poderia me contar a sua história de vida;

Ff: **nossa** ;trajetória de vida; ache:i forte ((risos)) (1) é: bom minha trajetória de vi:da (.) é começa de uma gravidez indeseja:da né ;então eu acho que vem um pouco antes aí da minha existência; de não ter sido planejada de ser indesejada na verda:de (.) é: minha mãe quando grávida pego=teve ,rubéola, minha mãe trabalhava na área da saúde ((suspiro rápido)) então=o=que=eu=digo dess=de ser indesejada era desde sempre ;porque;; eu não estava planejada e ;ela; por estar na área da saúde pegou rubéola sem saber que estava ;grávida; então (.) vem: aí: meio que=tudo meio que indesejado desde sempre bom ,é assim que eu me sinto, né esse é o meu ;referencial; meu ponto de vista

Frida segue a narrativa de maneira um pouco titubeante para escolha das palavras, para enfim concluir que em seu referencial, sente “tudo meio que indesejado desde sempre” (linha 23) quanto a sua existência. A narrativa prossegue com a explicação da condição congênita que ocasionou em sua deficiência visual, no caso um cisto aracnoide posicionado atrás de um de seus olhos. Enfatiza uma sensação de descuido por meio do uso repetido de aliteração, figura de linguagem que, repete consoantes de palavras próximas “enquanto feto fui afetada” (linha 26) . Conclui que não costuma comentar sobre isso, por gerar sentimentos de condescendência ou “pena” e que também isso não diz nada sobre ela, não a define de maneira alguma (linhas 24-35):

Ff: e por eu ser indesejada acabou tendo essa=essa=esse meio que descuid-=é enfim essa- isso a gente está falando de trinta e sete anos ;atrás; né então ((leve suspiro)) em mil novecentos e e oitenta e oi:to (.) quando eu na:sci era nesse contexto ;de:=de=uma; ,mulher, de quarenta e um anos (.) minha mãe tinha quarenta e .um anos. é:: nesse contexto ,de pegar o rubéola sem saber que estava grávida, e: acabei eu enquanto feto fui ,afetada, ;né; enquanto ,feto fui afetada, ((risos)) e:: ,e=enfim, eu nasci com catarata congênita e também tenho um tumor: benigno no ,cérebro, é:=é:: um cisto aracnoide é: isso eu não ,falo, quase pra ninguém .isso. ,porque, sempre tem um olhar de pe:na né e ;tal; enfim eu tenho um tumor no @cérebro@ não é todo mundo que acorda com essa ;informação; e ?também não diz nada sobre mim? enfim (.) e:: (.) e=o que acontece ,esse cisto aracnoide é muito comum, é:: no processo de formação entre=um=pla=um pode entrar um pouco de água ;na formação do cérebro; isso não é ,raro, não é algo raro de acontecer ,porém, é=possivelmente pela minha mãe ser uma mulher mais ve:lha ;isso; pode ter contribuído ma:is desse=disso=de isso ter acontecido talvez pela rubéola=enfim ,existem várias, ;várias; ideias isso muita gente pode te- e não sabe- porque não necessariamente vai afetar em alguma coisa (.) o meu afetou porque: ele era muito grande e=essa quantidade de água que entrou foi muito grande e não: foi identificado muito cedo

Em seguida, Frida explica sobre a dificuldade para chegar ao diagnóstico de catarata congênita, já que na época de 1988 não havia um desenvolvimento adequado na área médica para descobrir essa condição e também justifica essa dificuldade pelo fato de sua família não

ter muito dinheiro. A partir dessa descrição, ela define o seu processo de diagnóstico como um “calvário”. Detalhe que somente aos seus 9 anos de idade, em consultas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), o tumor no cérebro ou cisto aracnoide foi descoberto. Fator causador da catarata e de muitos desconfortos como vômitos, indisposições e dificuldades para o desenvolvimento do cérebro, fatores retomados em breve na narrativa.

Frida relata que acha engraçado o fato de não saber que via o mundo diferente de outras pessoas, ela categoriza o fato como “eu não sabia que não enxergava” (linha 62). Algo que ela descreve que só foi compreender aos 12 anos, ou seja, seguiu seu processo de alfabetização sem qualquer tipo de apoio especializado e coloca isso como causa de lacunas no aprendizado. “A mesma pessoa com limitação funcional encontrará condições para realizar atividades e participar na comunidade na proporção direta dos apoios sociais existentes” (Maior, 2017, p.32). Essa falta de apoio é colocada pela informante pela informante como “eu era a pessoa que sempre estava aquém” (linhas 61-72):

Ff: essa então eu ,cresci com essa referência, eu me alfabetizei==e=tudo=foi tudo o processo foi esse ((leve suspiro)) ,então, eu não sabia que eu não ;enxergava; e=e as pessoas acha- ,como=como=que você não sabe, ((risos)) eu falo é isso eu não fiquei do ;nada cega; (.) eu passei uma=;né; vida ne=nesse lugar e: (.) é ,isso, então eu nunca enxerguei do olho esquerdo e eu fui ;descobrir isso; sei lá com ,doze, anos •uhum• e: e enfim até doze anos eu passei todo o meu processo de alfabetização=e=tal e=e em colé:gios que nunca identificaram isso nun:ca (.) foi identificado .eu=estudava=em colégios. ?isso a gente está falando de (.) né? comecei sei lá=entrei no colégio por: noventa e qua:tro=noventa e ,cinco, (.) então assim nun:ca algum ;teste; era sempre assim ,ah usa o óculos senta na fre:nte, ah não=sei=o=que: ,mas nunca=ela ;não enxerga desse olho; e: (.) nun=nunca foi nunca .tive esse:. ?nada adapta:do? nada ;direcionado para mi:m; (.) era sempre aquela coisa (.) ,faz igual todo mundo, e eu sempre era aquela pessoa que -tava a quem=sempre -tava quenho de ;tu:do; e aí eu tinha dor de cabe:ça tin- ,sabe se esforçava muito era=isso, minha vida sempre ;foi essa coisa; de sentir do:r (.) o processo de alfabetização era muito árduo nunca foi feito para mim nunca ((leve suspiro)) nunca=fã=-foi pensa:do pra=pra=as minhas necessidades especi:ficas mas=eu=achava que era daquele jeito ,porque era daquele jeito para todo mundo,

Nesse mesmo trecho, Frida explicita o fato de apesar do esforço, apesar de vivenciar um processo de alfabetização árduo e doloroso, acreditava que essa era uma experiência comum, por consequência o fato dela estar aquém da turma seria uma falha individual, “nunca foi feito pra mim” (linha 71). Cabe ressaltar que as escolas que Frida frequentou, não contribuíram para identificar sua condição até seus doze anos. O que reafirma a importância de ações iniciadas com o PDE/2007, como o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto Federal nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Ação intersetorial que articula saúde e educação, que entre outras ações, leva acompanhamento oftalmológico para estudantes da rede pública de educação.

A informante ressalta que para seu pai que é analfabeto, para sua mãe que terminou o ensino médio tardiamente por meio do supletivo, hoje definido como a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) e para as escolas em que estudou, existia um “contrato” firmado, de que para ser alguém, ela precisaria estudar e o símbolo disso seria ingressar na UnB. Define que se sentia “insuficiente”, pois tinha a obrigação, mas não tinha nenhuma adaptação que a permitisse concorrer em condição de igualdade com os demais estudantes (linhas 80 - 88):

Ff: eu venho de colégios que era assim ,ai você, tem que passar na UnB ,você só é alguém, se você passa:r na UnB né (.) então assim=e=eu venho de uma ,família que ninguém estudou, ;meu pai era; alfabeto minha mãe terminou ;sei lá; o ensino médio (.) em=supletivo ne=nesse contexto e ;era isso; você te:m que conseguir porque a gente -tá pagando colégio para você para ;isso; então assim ,tinha a obrigação, (.) mas não tinha a ;adaptação;=então eu (.) que ,lutasse, tipo assim você se vi:ra e ;sempre com aquele receio; sempre com aquele sentimento de ;poxa eu não consigo=eu não consigo;=eu sou insuficiente=,mas, (.) ,nunca, me foi oferecido um ambiente adequado e adaptado para eu conseguir ,lutar, igualmente=tipo=assim=com essas pessoas ,sabe, tipo assim competi:r igualmente com ;ninguém; ;era eu (.) me lascando para me virar e conseguir ali se:r alguém, porque é isso se eu estudasse eu seria alguém na vida ;era isso; era esse o ,tratado sabe, como=se=tivesse um contrato ;olha se você estudar; você vai ser alguém na vida (.) ,eu assinei esse contrato, e fui=e fui tentar ser alguém na ;vida;

A narrativa prossegue com a descrição de que Frida precisou faltar muitas aulas durante ensino médio por desconfortos provenientes da pressão que o tumor gerava em sua cabeça, em meio a intervenções cirúrgicas e dores, se sentiu deslegitimada pela família quando não conseguia ir à escola, mesmo assim terminou o ensino médio com dificuldades e buscou o ingresso na UnB. No primeiro momento não foi aprovada na etapa do vestibular de habilidades específicas e como alternativa, por gostar de escrever, decidiu cursar jornalismo em uma instituição de ensino privada (linhas 99 - 115):

Ff: ;eu precisava faltar; aula porque eu não conseguia ficar com ,o olho aberto, (.) ,porque eu tinha muita do- (.) e era i:so então tipo era ,quase, que uma desculpa minha pra não ;ir pro colégio sabe; aquela coisa de (.) ,poxa mas eu , -tava, sentindo ;dor; não ,é, que eu não ;queria ir; (.) eu não conseguia ;entende; mas não ,você tem que ir, ;enfim; passei nessa=porcaria de logaritmo=nunca usei essa porcaria pra nada ((risos)) terminou o ensino médio aos ,trancos e barrancos, sabe=era é uma coisa assim que pra mim ;enfim; (.) foi muito árduo todo o processo ;mas enfim; ,venci, essa=essa fase ,e aí eu tentei entrar na UnB=pra=artes cênicas, fiz a prova de habilidades específicas e ;não passei; (.) .na habilidades específicas. e fiquei tentando passar pra comunicação social e não consegui- na UnB

Já cursando jornalismo no ano de 2006, a informante relata com ênfase na tonalidade da voz, uma ótima experiência, apesar de morar na época na região administrativa Gama e passar em média duas horas no transporte público para chegar na RA Asa Sul, onde ficava a faculdade. Entendia que por ter escolhido aquele curso, cada disciplina era uma oportunidade, relata com leve euforia e aumento de ritmo de fala e descreve como se sente “consigo tudo, eu desenrolo” (linha 119). Nesse caso, o termo desenrolar refere-se a encontrar soluções para dar seguimento a um trabalho ou situação (linhas-111 - 119):

Ff: eu ,tinha, escolhido comunicação (.) cada disciplina ;pra mim; era uma ,oportunidade,=sabe=eu=eu sempre fui muito ,apaixonada, por ,tudo, assim porque eu escolhi entendeu eu=queria -tar ali então e:ra ;enfim; (.) aí eu vinha do ;gama morava no gama nessa época; ,às vezes passava duas ho:ras no trânsito pra chegar, e: ao asa sul e: mas pra mim era ,incrível, sabe todo o processo da minha formação=eu ,amei,=eu ,amei, porque eu queria estar ,ali, queria fazer aqui:lo tanto=de jornal escrito=como=de televisão como=de rádio co- de tudo eu ;fazia assim:; com muita ,paixão, (.) ;sempre amei tudo; o meu TCC foi o ,cenário musical de Brasília, na verdade eu=eu fiz o projeto=era um projeto pilo:to eu queria faze-=de cada dé:cada e o piloto foi da década de oitenta e aí eu consegui ;falar com o Dado Villa-Lobos; consegui entrevistar ,muita gente, (.) o Fe-=Felipe Seabra ;do=né==do=do=do; Ple-=Plebe Rude então ,assim eu consegui,=eu olhava assim (.) ;eu falava cara; ,eu consigo, eu=consigo tudo eu=eu desenrolo ;eu me senti; essa pessoa .sabe.

Frida se formou no ano de 2010 e buscou ingressar no mercado de trabalho, de acordo com ela um momento complicado, pois nesse ano para exercer o ofício de jornalista não era mais necessário o diploma, e por isso era mais barato contratar alguém sem diploma de educação superior. Mais especificamente a obrigatoriedade de diploma de graduação para o exercício da profissão de jornalista foi considerada inconstitucional em 17 de junho de 2009 por decisão do Supremo Tribunal Federal (Brasil, 2009).

Após um ano, no segundo semestre de 2011, ela ingressou em artes cênicas na UnB. Na universidade ela descreve que ali estava frequentando um ambiente incrível e mágico, no curso que havia sonhado a vida toda, finalizando seu raciocínio com a proposição “a UnB é apaixonante”.

Com 23 anos ela faz um paralelo com o processo de estudo na faculdade privada, na UnB ela já tinha mais experiência, ao abordar esse paralelo, propõe na narrativa uma mudança de temática. Falando de inclusão ela ressalta que por nunca ter recebido nenhuma adaptação ao longo da educação básica, na primeira graduação, por costume ou por não conhecer outras alternativas, ela mesmo adaptava seus materiais, colocando-os em formato *PDF*, tirando fotos, nesse momento a informante faz uma síntese do que define o paradigma

da integração (Sassaki, 2007) “você não enxerga, você que faça as coisas acontecerem” (linhas 151 - 159):

Ff: falando de inclusão eu lembro que=eu lembro que=na ,faculdade, por ;exemplo; né (.) minh-=minhas questões da ;inclusão; enquanto pessoa com deficiência=na=faculdade ,porque, ;enfim; eu já não enxergava né ((leve suspiro)) desde .sempre. na faculdade de ,jornali:smo, eu: eu=tinha minhas ,dificuldades, tinha minhas ,limitações, ;só que eu estava tão acostumada; de estar: em um ensino mé:dio que ninguém me adaptava a ,nada, que ,eu pegava os textos, (.) ;botava em pdf; tirava ,foto, eu mesma fazia meu processo de adaptação porque:: ;porque; ,ninguém, não=sei=se=nã- me oferecia ;porque eu não sei; não (.) sabe era meio ;que assim; você não enxerga você não consegue ver direito ,você que faça (.) as coisas acontece:rem, entendeu (.) ;tipo; ,é isso, ah=e: eu nã-se-=nunca me foi ofereci:do alguma coisa (.) ?entende? .tipo. então eu ,sempre, me virei porque eu passei o ensino médio todo me ;virando; então eu iria me virar também na=na .faculdade. (.) e quando eu ,entrei na UnB, (.) ;também tinha aqueles; ,milhares de textos para ler, e tal e aí enfim (.) eu ficava (.) ;me virando;

Em 2011, em uma de suas disciplinas em artes cênicas, Frida se deparou com uma situação em que o professor foi rude com ela após ser corrigido ao dizer que todos os estudantes tinham visão 180°. O professor colocou Frida em uma situação vexatória e após a aula levou o fato de ter uma estudante com deficiência para reunião colegiada, porém de acordo com ela, sem reais mudanças de postura ou de oferta de recursos ou serviços de acessibilidade. Em 2011 que precede a lei de cotas, Lei nº 12.711/2012 e atuava na UnB somente a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (PPNE).

Ao longo do ano de 2014, após voltar de um intercâmbio, realizado pela própria estrutura da UnB, Frida relata sua experiência para realizar a evisceração de seu olho esquerdo, descreve a questão emocional envolvida quanto a necessidade de se remover uma parte do corpo, o fato de ter realizado todos os trâmites de forma solitária e define esse processo como uma realidade muito difícil de aceitar (linha 198), mas quando se aceitou, todo o processo de recuperação foi rápido, em menos de um mês já tinha produzido sua prótese.

Com certo embargo na voz, Frida reitera o fato do quão difícil foi lidar sozinha com o procedimento cirúrgico, desde o fato de ser uma questão emocional forte, até se perceber sem uma rede de apoio nesse momento tão delicado, admite ter se abalado inúmeras vezes por não ter o mínimo de apoio nesse momento específico. Em seguida, complementa ao dizer que foi um processo de auto preparo e finaliza o raciocínio dizendo que se sentiu melhor esteticamente com o resultado da operação linhas (204 - 215):

Ff: dois mil e quatorze foi esse ano que eu ;voltei; (.) da=da=desse intercâmbio e aí eu falei assim ;bom; tem que resolver (.) sabe=essa=coisa=assim tipo eu não posso mais ,adiar:, ;tenho que resolver isso; (.) aí fiz a ;cirurgia fiz todo esse processo; e

foi muito ,rápido, assim a recuperação foi muito rápida ;estranhamente; foi muito rápida (.) é: ,eu acho, que eu sei lá tava fiquei ;maturando=i:isso; e meu corpo aceitou ,bem, eu me ;recuperei muito rápido mesmo; eu fiz a minha prótese ,menos de um mês da cirurgia, ;menos de um mês da cirurgia; (.) porque eu cicatrizei muito bem e ;tal; (.) ,enfim, (.) e aí eu fiz a minha ;prótese; e eu ,voltei, né=pra eu=fiz=essa cirurgia todo esse processo em ;São Paulo; e aí eu voltei pra ,Brasília, e tal=assim ;me sentindo;=tentando=me=sentir mais ,fortalecida, e tal enfim (.) ,é muito complicado assim quando a gente fala, porque: porque=pra mim isso foi uma coisa ;muito=muito; ,interna assim sabe ;muito; de processos que também eu tava passando na minha família .sabe de. enfim=de=brigas=dos=meus=pais e ,eu tendo que fazer tudo isso sozinha, tipo assim ;não é que tinha alguém me ajudando;=não era eu e eu e eu mesma (.) ,cuidando, de uma coisa extremamente grave de uma coisa extremamente delicada e ,eu não tinha o mínimo de apoio, de=de rede de apoio ;então assim; isso me (.) pegava várias vezes e muito assim sabe (.) •entendi• (.) e aí eu falei assim não bom ;consegui resolver; voltei=voltei fortalecida

Após se formar em artes cênicas, a informante segue a narrativa sobre sua experiência como docente, a partir do que vivenciou na faculdade, passou a reparar se em suas classes havia pessoas com deficiência, “eu pensava poxa para mim foi muito difícil acho que para eles não precisa ser” (linha 225). Frida segue com a explicação de que não se entendia como uma pessoa com deficiência e que isso era um tabu em sua família (linhas 232 -237)

Ff: eu=não=me=sentia uma pessoa com deficiência (.) tipo na minha cabeça isso não era deficiência (.) e porque: também o lugar da ;deficiência; na minha criação=na minha formação ,ninguém podia fala-, era um tabu (.) tipo=assim ?ai? porque eu não enxergo ?cala essa boca? como é que você não enxerga (.) ,sabe, era uma coisa assim=e eu ,não, enxergo do olho esque:ndo essa é uma ;realidade; e é ;minha realidade; ,sabe,=tipo e me ,identificar, me reconhecer enquanto pessoa com ;deficiência; foi um ,grande desafio, (.) porque: e ;eu acho que isso me foi;=foi uma coisa mais palpável (.) mais ,fácil, de aceitar ;talvez; (.) quando eu vi que eu tinha benefícios que eu poderia fazer concurso público para pessoas com deficiência

Categorizar o tema da deficiência como “tabu” ao longo da sua formação de identidade por parte da família foi colocado como fator relevante para dificuldade de Frida se entender como pessoa com deficiência. Percebe-se que a concepção da deficiência como algo negativo, algo a ser evitado e escondido se fez presente na família e na formação de identidade de Frida, que hoje lida com essa dualidade da deficiência como o fato de não enxergar e a possibilidade de receber “benefícios”, que vamos denominar como garantia de direitos à acessibilidade ou políticas afirmativas.

Frida finaliza o raciocínio com a seguinte frase sobre sua deficiência: “é uma condição e não uma é a minha condição e não a minha condenação” (linha 240). Aborda também a questão religiosa, que diziam para rezar em súplica de uma cura para sua condição. Relaciona a saída da religião católica com o questionamento “será que eu preciso ser curada?”. Em uma

pausa feita pela informante, pergunto sobre a cronologia desse acontecimento, logo a narrativa segue por um parêntese temporal (linhas 254 - 262):

Ff: eu ia ser @freira@ (.) eu tinha=uma eu estudei em colégio de ;freiras e tal; e a min-=min-=min-=minha rede de apoio minha=rede=de=apoio=não ,minha rede de comunicação, era a igreja era ;tudo dentro da igreja; então assim ,era catequese, era crisma era tudo ,tudo, então assim (.) ,vai pra igreja, (.) -que deus tem que te ;curar; ,então eu fui criada nesse ambiente, extremamente fecha:do que eu ;ficava; o dia todo rezando para deus me curar (.) ;porque eu tinha um problema=eu tinha uma coisa e:: com dezesseis anos que=quando eu comecei a estudar ,história, lá no ensino mé:dio ,estudar história, pra mim foi muito ;forte; (.) porque eu vi ;a questão de ah da igreja católica; (.) e não sei=o=que eu falei assim ,gente isso tá tudo errado, (.) e me fez questionar o que eu ,tava, o tempo todo ;vivenciando; assim não que=ai ;vou condenar=nada; ,mas tipo assim, vou ,questionar, só que quando você chega na igreja questionando eu ,ouvia gente falando, assim ;você não pode duvida- você só tem que acreditar;

A informante explica que ao longo da vida teve relação próxima a igreja católica, com a possibilidade de se tornar freira, seguindo os ritos necessários, com a vinculação dessas atitudes com a busca por uma cura. Ela elabora o início do seu questionamento como o romper de um círculo de relações e a retomada de um novo círculo a partir do ambiente da UnB, que de acordo com Frida, une as pessoas no questionamento.

É trazida a referência da música Teatro dos Vampiros da banda Legião Urbana (Russo, 1991), com a citação da letra pela informante para ilustrar esse período de questionamento até o processo de encontro e consolidação de sua identidade como PcD “Sempre precisei de um pouco de atenção acho que não sei quem sou só sei do que não gosto” (linha 279). Conclui dizendo que no ambiente universitário, diferentes experiências compartilhadas em uma sala de aula, que se somam em uma discussão, é o que a atrai nas relações humanas e completa dizendo que isso a “ajudou muito”. Podemos inferir que essa ajuda se relaciona a construção de identidade.

A narrativa se encaminha para a consolidação da identidade de pessoa com deficiência, como essa identidade percebida ao final de sua segunda graduação a incentivou a buscar o mestrado e pensar como agir sendo PcD diante das exigências de uma sociedade baseada na exploração da força de trabalho e no acúmulo de capital, que hierarquiza habilidades (Mello, 2014), gênero, raça e origem. Como consequência, sentia a necessidade de ser útil e produtiva para estrutura social, nessa etapa da narrativa ela possuía duas graduações completas (linhas 304 - 310):

Ff: entrei nesse=nesse caminho (.) nesse ,lugar, de começar a pensar pessoa com deficiência (.) e ,aí, ;eu só que eu já tinha minha formação; já tinha termina:do (.) e:

aí veio= muito tempo depois a ideia do mestrado, (.) né e (1) ((tosse)) também tem a questão por exemplo= eu enquanto pessoa com deficiência na= no= no= gov- ,para, o governo do ;distrito federal; (.) bom eu tenho direito a um passo livre tenho direito entrei numa lista ;de pessoas com deficiência; para ,empregos, né que aí vieram= as= cotas= das= pessoas= com= deficiência no mercado de trabalho e aí eu já na minha segunda graduação: o já com vinte e sete anos pensei poxa (.) eu preciso ter uma renda né preciso (.) me ,sustenta-, né já tenho quase trinta ;anos; eu preciso me sustentar

Frida segue com a descrição de conseguir um emprego na área de TI, em uma escola. Descreve seu processo inicialmente otimista de buscar entrar na área de TI, em um cargo que exige nível médio completo, e seguir para outros ofícios mais próximos de suas áreas de formação, como meio de progressão na empresa. Ela elabora sobre a dura realidade da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, os processos de capacitismo e de ser percebida somente como uma cota, como isenção fiscal. Explica que trabalhou 7 anos e 10 meses nessa empresa, realizando trabalhos em outras funções, com a esperança de um reposicionamento.

A análise dessa temática será aprofundada com mais detalhes nos próximos eixos de análise, que poderemos nos aprofundar nesses aspectos, por enquanto a informante conclui o raciocínio explicitando que na esfera privada o contratante irá explorar a pessoa com deficiência o máximo que puder, pagando o mínimo possível. Nesse sentido é perceptível que aspectos da exploração exacerbada da força de trabalho de forma desigual a partir do argumento de raça, gênero também acontece quando se trata de pessoas com deficiência, com uma soma interseccional entre esses fatores (linhas 328 - 336):

Ff: a realidade da pessoa= com= deficiência no mercado de trabalho enquanto empresa ,privada, CLT ,é esse, (.) eles vão explorar o máximo que eles puderem e te desvalorizar o máximo que eles ;puderem;= porque assim ,ter uma pessoa com deficiência, num cargo de gerência e uma pessoa com deficiência ;num cargo; de auxiliar ;o desconto é o mesmo; •uhum• então assim ,vamos botar, esse pessoal aí nos ;menores cargos possíveis; porque é ,isso a gente tem que cumprir a cota, e é=isso=que=ele=é ,aí, que eles vão -tar ,e os de gerência de si pra cima e tal, a gente vai colocar pessoas que (.) vão render ;entendeu; é isso assim é horrível é duro ,mas, eu vi vi isso na minha pele por ;sete anos e dez meses; (.) ,até que fui demitida, (.) do nada ;porque; do ,nada não, eu fui questionar o meu gerente o meu direito: r porque eu não= estava me sentindo desvalorizada (.) en= enquanto ,pessoa, não era enquanto salário eu acho que eu ganho muito pro que eu ;faço; mas eu quero ser valorizada pelo ,que, eu tenho a ;oferecer;

A informante detalha que sofreu demissão por solicitar uma valorização de suas formações no emprego em que estava há anos. Nesse momento já cursava o mestrado acadêmico pelo PPGE, afirma também que ela estar estudando além do nível de formação de seu superior imediato, fez ele se sentir ameaçado e prosseguir com o processo de demissão “eu ter mestrado era uma ameaça pra ele” (linha 338). Ela segue a narrativa com a percepção

de que outras pessoas com deficiência passam por essa desvalorização e aponta como possível solução a busca por alcançar um cargo público por meio de concurso.

É possível perceber que nessa etapa da narrativa Frida já se apropria da consciência de uma relação dúbia entre a oferta e a privação de oportunidades que se dá de forma desigual a depender dos marcadores sociais que ela carrega. Nesse sentido, é possível recorrer a uma das etapas da educação libertadora, que dá ao oprimido a autoconsciência de si enquanto desvela a ação do opressor (Freire, 1987). Nesse caso não tratamos necessariamente de uma esfera individual, mas sim da relação de Frida com as estruturas que a impedem de alcançar uma segurança material.

A informante detalha situações dessas vivências negativas na área de trabalho em paralelo com os desafios da busca por concluir o mestrado, define a disparidade entre sua qualificação acadêmica e atuação profissional. Segue com a narração de fatos referentes a sua identidade como PcD na universidade e conclui dizendo que o lugar de PcD é onde a pessoa quiser estar e “estamos aqui tentando vencer” (linha 481). Quebra a seriedade dizendo que falou bastante seguido de uma discreta risada e terminamos o bloco com a brincadeira de que foram 37 anos em uma resposta e eu finalizo dizendo que está tudo bem, nem demorou 37 anos para contar.

Seguimos para a terceira entrevista, realizada com Flavinho, em busca da compreensão de sua trajetória de vida. Um aspecto importante a se atentar durante a entrevista narrativa é como será realizado o incentivo do informante a prosseguir com a narrativa. Devemos interromper o mínimo possível a linha de raciocínio, porém ficar calado e estático também pode gerar a sensação de um interlocutor desinteressado, por isso usamos alguns artifícios como a confirmação de entendimento ou demonstração de reações de acordo com o que é dito.

Isso vai variar de acordo com a forma que o participante se apropria do mundo. Ao entrevistar uma pessoa que utiliza da visão para se comunicar, é válido manter mais sinais visuais, o que mantém a integridade do registro em áudio necessário para análise das entrevistas, já um entrevistado que não se apoia tanto na visão para conversar, é necessário reafirmar o interesse na narrativa de forma sonora, por exemplo. Nas entrevistas busquei personalizar minhas respostas de acordo com o participante.

A primeira pergunta teve como objetivo conhecer a trajetória de vida de Flavinho. Ele se questiona se o foco da resposta seria somente no campo da deficiência ou se também caberia questões de gênero. Após breve discussão, ele decide focar em sua história de vida, sem abordar diretamente os aspectos de identidade de gênero. O relato se inicia com seu

nascimento que aconteceu em Cândido Mota, interior de São Paulo com uma rápida migração para Assis - SP, onde passou seus primeiros seis anos. Em seguida, trata de mais uma de suas migrações, dessa vez para Ituiutaba, interior de Minas Gerais, onde foi levantada a suspeita da visão monocular (linhas 13 - 39):

Y: ,não não, mas não precisa se preocupa:r em fazer isso (.) como posso dizer (.) teoricamente é: (.) ,só, me contar tus hist=;uma coisa que eu acho legal de imaginar=é=o seguinte (.) ((leve suspiro)) ;imagina que eu sou o ghostwriter do seu livro; (.) ((risos)) ;a biografia de ,Flavinho, que não é ;Flavinho do pneu; mas ;como se eu fosse; o ,ghostwriter da sua história, e você estivesse fazendo um ;livro da sua biografia; e me conta:ndo como que seria escrito esse livro ,ou então, como se você -tivesse num documentário da BBC sobre o ,militante Flavinho (.) ((risos)) e as suas histórias;

Fnb: tá (.) vou começar então com o meu ;nascime:nto; •.beleza. • (.) eu nasci no interior de São Paulo tipo em ;Cândido Mota; (.) é: mas eu só nasci @lá@ porque: o -plano de saúde da minha mãe ;aceitava melhor lá; (.) e aí tipo eu ;nasci; e aí assim que a gente saiu da maternidade eu morei em ;Assis; (.) é: (.) e aí em assis eu fiquei até: os meus seis anos eu .acho. aí eu mudei pra Minas no interior de- ((som de autocorreção com os lábios)) ,Ituiutaba, interior de ;Minas; (.) e aí ,lá;, ;eu tinha uns seis anos e tal; e aí tipo teve um ,dí assim, especificamente (.) eu ,estava no carro, com o @meu pai@ e aí ;eu -tava brincando de tampar um olho e fechar o outro olho sabe; (.) aí eu falei ,pai, olha que legal fica muito ,embaçado, quando eu @tampo o olho@ ((risos)) (1) aí ele falou ?como assim? aí eu é fica muito embaçado parece que tipo tá um:=um:=um: ;sabe quando o vidro fica embaçado; (.) de tá tipo muito ,quente, fora da choque de .temperatura.

Y: tô ligado

Fnb: aí eu falei ,ah fica parecendo assim, (.) ;eu não falei desse jeito eu nem sabia falar; desse jeito na ,época, ((risos)) ,né, eu tinha ;tipo; sete anos e aí:: eu comentei e ele falou ;é: aí tem algo; ((risos)) não é ,normal, .normal. enfim ;entre aspas; mas=enfim aí ele me levou no ,oftalmologista, ;fiz algumas; consultas e:: (2) descobri a ,visão monocular,=né e .talss. na ,época, .assim. (1) pra mim foi ,foda-se, assim (2) sabe tipo eu sempre tive ;sempre vivi assim; então foi=tranquilo ,o que complicou, um pouco foi -que eu tinha sete anos ,e aí, a visão monocular até ;sete anos; tem uma: (1) po:ssibilidade de você: ;conseguir corrigi:r né; .assim entre aspas=enfim. ,mas:: é::, (1) no caso eu usei tampão=né ;tipo você usa um tampão; pra tampar o olho que você enxerga (.) pra ,força-, o outro olho a enxergar é:: ;não funcionou porra nenhuma; ((risos))eu já tinha sete anos então tipo=foi uma tentativa que=não ;deu certo; (1) é: ,pô, e aí: assim eu ,já, tinha aceitado já=;eu acho que não sei por que caralhos d'água; eu usei eu acho que é mais por causa de que ;meus; ,pais, queriam que eu .usasse. é::=e ,foi, isso aí .velho. tipo fiquei sei lá (.) uns bons ;meses usando; .eu acho. (.) aí tinha que sentar=na=frente da sa:la não=conseguia=copiar direito o qua:dro et ce:tera (.) .tipo. foi ,paia, assim eu ;não lembro; da questão de ,bullying,=essas coisas=assim .et cetera. se rolou alguma coisa ma:s ((suspiro)) ;enfim; (.) .é. eu não lembro mu:ito dessa @minha infância@ em geral ;assim; e:: sempre foi uma coisa assim: pra mim: (1) tipo::=uma ,característica, assim a ;mais; •uhum• sabe tipo um negócio ((suspiro)) que eu ,tinha,

De forma descontraída, ele relata como uma brincadeira com o pai o levou a perceber que, ao tapar um dos olhos, enxergava o mundo de maneira embaçada. Nisso chegaram ao diagnóstico da visão monocular e para Flavinho isso foi “meio foda-se”, algo sem relevância explícita. O que realmente fez diferença para ele foi o uso do tampão no olho que possuía

maior acuidade visual, com intuito de estimular o outro olho, porém dificultou a cópia do quadro em sala de aula e outras ações cotidianas. Ele afirma que não teve funcionalidade perceptível, usou mais por incentivo dos pais, pois para ele isso era só mais uma característica.

Flavinho demonstra compreender e vivenciar a deficiência como algo que compõe a sua identidade, de modo a não atribuir aspectos pejorativos a sua condição. É válido aproximar essa concepção de deficiência ao que diz Jorge Luís Borges, sem fazer qualquer referência direta ou indireta, Flavinho estrutura essa aparente coincidência, que na verdade podemos denominar como eu plural ou identidade compartilhada: “A cegueira não foi, para mim, uma infelicidade total, não devemos vê-la de maneira patética. Devemos vê-la como um modo de vida: ela é um dos estilos de vida dos homens” (Borges, 2011, p. 137).

É perceptível o fato de Flavinho sempre destacar a inadequação do uso de certos termos em relação à perspectiva que ele tem sobre deficiência, por exemplo, “normal”, “corrigir” são acompanhados de aspas oralmente colocadas ou risos para destacar o desconforto ao recorrer a essas palavras. Flavinho segue a narrativa expressando o fato de o conceito de deficiência não ter se aproximado da sua trajetória, argumenta com o fato de visão monocular passar a ser considerada deficiência tardiamente. Especificamente a visão monocular é considerada como deficiência a partir da Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021 (linhas 40 - 51)

Fnb: nunca vi desse lado da=deficiência ;sabe; ,até porque, não era considerado uma deficiência pela lei: (.) federal=pelo ;menos; até: dois mil e:: ;dezenove; e depois que eu descobri que ,é uma deficiência,=eu=fiquei=tipop .cara::lho velho. tipo porque ,realmente afeta em muitas coisas,=né ,às vezes eu fico até, meio ;assim; (.) po:rra velho às vezes eu não me ;sinto tão; @PCD=quanto=as=outras=pessoas@ mas ,é um sentimento real, sabe ;tipo por mais que é meio-; vem de um lugar=talvez meio ;capacitista; até dentro da gente próprio de querer é:: ficar medindo=né o que ,é deficiência, o que ;não; é=é=é se ;alguém é mais deficiente que o outro; (.) ;sabe; acho que .inconscientemente vem desse lugar. de: (2) -que eu acho que a ,sociedade, né impõe esses .pensamentos capacitistas na gente.=então eu tento não ficar falando ;muito; .isso né. tipo tô ,falando=isso=pra=você=agora=pela=primeira=vez @eu acho@ na vida é: (1) mas assim e depo:is que eu descobri que é uma deficiê:ncia ;assim; que eu tipo me entrei na DA:CES pra ser é: (.) atendido pela DA:CES e eu comecei a entrar nos ,nú:cleos, de: de acessibilida:de=de ;inclusão da UnB; (.) Neurodiversidade que são .pessoas que lutam né pelos direitos das pessoas com deficiência. e eu me engajei ,muito, assim sabe= tipo no sentido de movimento ,social, ;mesmo;

Esse reconhecimento tardio coloca Flavinho em uma posição de às vezes não se sentir verdadeiramente uma pessoa com deficiência. Após um breve riso, ele atribui esse sentimento

a uma estrutura capacitista, que é imposta pela sociedade e hierarquiza as experiências de vivenciar barreiras como mais ou menos deficientes.

(...) é necessária para o acionamento da categoria capacitismo, materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência (Mello, 2014, p. 53).

O conhecimento da lei levou Flavinho a um processo de reconhecimento da deficiência, com a realização do cadastro na DACES e a busca por recursos e serviços de acessibilidade, assim como o engajamento em grupos sociais que lutam pelo direito das pessoas com deficiência.

Ele relata que o ensino médio foi o momento em que mais sofreu com relação a questão da forma que enxerga o mundo, porém redireciona o clima da narração com risos e descreve sua dificuldade para se inserir em esportes, como peteca, vôlei, basquete e sinuca, questões de profundidade e distância. Relata que os pares na escola “zoavam” com a questão de não enxergar do lado esquerdo.

A narração segue para a categorização de um “dilema” que Flavinho vive, ao mesmo tempo que existe a sensação da deficiência não legitimada, ele busca usufruir dos direitos mesmo assim. Descreve que está em avaliação de outras condições como o transtorno do espectro autista (TEA), relata o uso do cordão de girassol e segue com a descrição da descoberta do Síndrome de Taquicardia Postural Ortostática (PoTS) (linhas 62 - 67):

Fnb: um grande dilema, né do tipo assim não me sentir ;PCD; o suficiente mas ao mesmo tempo; eu ,uso os meus direitos e foda-se= sabe (.) ;porque eu tô dentro da lei.; e=é isso aí e foda-se e eu também: (.) enfim estou no processo de avaliação neuropsicológica. pra ;autismo; também (.) que ,é, a outra deficiê:ncia que eu não sei se eu ;tenh-; .mas tipo. são ,impactos, que eu tenho na ;minha vida; (.) então às vezes eu também uso por conta=disso também .é tipo coisas preferenciais e et cetera. e ,recentemente,=também descobri=que=tenho ,PoTS, que é: ;não sei se você já ouviu falar; (1) síndro:me (.) ortostática (.) ;postural; ,tachicardizante,

Ele descreve brevemente a questão do PoTS e suspende o raciocínio por um breve momento e diz não estar estruturando a narrativa de forma cronológica. Em seguida faz um paralelo entre advogar por seus direitos individualmente e em coletivo. Destaca o fato de que exigir um direito sozinho não surte efeitos práticos, quem sabe um bem estar momentâneo, mas que lutar coletivamente traz mudanças reais para o dia a dia de quem se organiza. Recorremos à fala de Adilson Ventura “juntos seremos ouvidos mais facilmente. O indivíduo pode conseguir alguma coisa para si próprio, mas para o todo é importante se unir: unificação

dos movimentos, favorecendo a todos” (Ventura, 2010, p.124). Flavinho define a entrada em coletivos como um ponto chave, de conhecer outras PcDs e trabalhar com acessibilidade (linhas 79 - 87)

Fnb: ;não tá sendo muito; ,cronológico, (1) mas: eu acho que assim também: desde que eu ,entrei, nos ;núcleos assim; foi tipo um grande ponto de ,virada,=assim na questão de luta- pelos ;direitos; ,não só, individualmente né mas pelo ,coletivo, ;assim;=sabe eu acho que é .muito mais importante. é o que realmente funciona sabe (.) ,porque tipo, eu vou fazer um ;barraco; assim numa fila ;preferencial; porque=falaram que ali é fila ,preferencial, e tipo é só pra @,idosos,@ grandes ?bostas? ;sabe tipo vai acontecer em um lugar e tal; assim .às vezes você se sente até meio. bem entre aspas •uhum• de tipo (1) ter como é:: que ;fala; é tipo ,advocar, pelos seus direitos ,ali, na hora=sabe mas:: é uma coisa ,muito individual,=sabe (.) ;eu acho muito individualizada; e eu acho que ,-tando no coletivo assim, velho tipo foi um ponto muito ,chave, no sentido de pode::r ,conhecer, outras pessoas né com deficiência=;também; tipo ;porque é muito amplo; até mesmo tipo ,só na deficiência visual, (.) são grandes espectros (.) e: poder também ,trabalhar, com acessibilidade=velho

Flavinho relata que um curso sobre acessibilidade *web* “mudou” sua vida, aprender WCAG, outros manuais sobre neurodiversidade específicos. Reflete sobre a instrumentalização da luta pela acessibilidade, como esses conhecimentos o atentam para detalhes do dia a dia no uso da internet e na comunicação em geral, inclusive em suas disciplinas do curso de comunicação organizacional. Diz que sempre tenta levantar esse tema, apesar de que às vezes soa “meio chato”.

Segue com a exemplificação de uma disciplina que cursou, chamada Estética na Comunicação e que utilizou essa oportunidade para discutir estética e acessibilidade em seu trabalho final. Fala sobre o Museu do Ipiranga em São Paulo e como ele possui diferentes formas de se acessar uma obra por meio do braille, maquetes, vídeo, áudio, *closed caption* e visita guiada. Destaca, também, que esses diversos recursos não são só para pessoas com deficiência, mas sim para quem quiser e precisar, “também foda-se acessibilidade não é só para pessoa com deficiência” (linha 114).

Diz que se chocou ao descobrir que a professora da disciplina já tinha algum conhecimento sobre acessibilidade e segue com uma reflexão sobre estética, como é um processo analisado do subconsciente, porém estabelecido e influenciado por questões sociais. Faz um paralelo entre a perspectiva de estética para um morador da RA Ceilândia e do Lago Norte, nesse caso por uma questão de diferença de tamanho de RAs e desigualdade econômica entre elas. Isso pode ser entendido também que diferentes maneiras de abordar estética pode contribuir com contextos mais ou menos acessíveis (linhas 130 - 138)

Fnb: estética ,né, (.) na questão da ;comunicação; (.) é:: é: um sentimento ,né, tipo é algo que=que=que te .traz algo qu-=qualquer sentimento que ,seja, sabe (.) ;a estética ela é muito ampla; sabe e na perspectiva da ,arte, também né .como. uma=,provedora, (.) .um. meio de ,prover (.) estética, é ela é algo que é muito=abstrato ;assim; sabe não=dá ne:m pra tu explicar direito ;porque; é algo (.) muito .do. subconsciente,=eu acho também ;sabe tipo; (.) da estética ,porque a gente tem as nossas é: (.) formações, ,né, sociais=-quanto indivíduos, (.) e eu ,acho, que tudo isso ;molda um; .pouco o nosso gosto assim né entre=aspas. pra estética sabe (.) então: o tipo talvez o que seja ,esteticamente, bonito pra ;um::; sei lá pro ,morador, da Ceilâ:ndia não seja algo esteticamente ,bonito, pra=um morador do ;Lago Norte; sabe são perspectivas ,diferentes, de ve=-ve=ver .isso.

Y: ,total,

Fnb: .sim. muito ,foda essa matéria, (.) recomendo (.) ,estética, da @.comunicação.@

Narra em seguida posturas capacitistas por parte de professores, dá o exemplo da disciplina de *Design*, são utilizados termos como “esquizofrenias da comunicação” para exemplificar de forma recreativa posturas inadequadas no *design*, apresentar materiais visuais sem a descrição, tamanho de fonte e contraste inadequados. Ao Flavinho se identificar como pessoa com deficiência visual solicitando acessibilidade, a professora exige que ele sente na primeira carteira da classe, mesmo isso não tendo real benefício para ele se apropriar do conteúdo apresentado (linhas 149 - 158):

Fnb: nesse mesmo semestre=também; (.) tipo a letra tava ,muito pequena, no slide da sala (.) eu .não tava conseguindo enxergar. (.) aí a gente pediu pra ela dar um zoom ;et cetera; (.) ela deu um zoom ;meio à boca; .só que eu ainda não tava conseguindo enxergar. eu tava tipo (.) mais no canto eu não ;tinha conseguido sentar na frente; .eu não gosto de sentar na frente porque; (.) a luz fica bem .baixa assim. (.) pelo menos no (1) layout da ,FAC, e=aí tip-=fica uma luz ,bem na novenção da tua testa, só ,pio:ra, também pra ;enxergar; (.) enfim e aí eu falei pra ela ,professora eu tô ;muito pequena ainda; ela falou ,nossa mas: -cês conseguem ve- -cês são todos jovens vocês não são: (.) ,cego-, nem ,nada, (.) .eu acho que ela não falou ,cego, =nem nada= mas=tipo=-cês são todo- ,jovens, entendeu (.) .como se fosse. ?ai? aí eu fique::i ?ai? eu virei pra ela e falei (.) ,eu literalmente sou pessoa com deficiência visual, (.) aí ela ficou=tipo com a boca ,aberta assim tá ligado; ((risos)) (2) ela ficou em ;choque; ela ficou () vai enxergar ((risos)) aí ela falou ;ah então senta mais na frente; ((risos)) ?aí eu sentei contra a minha vontade?

Flavinho coloca em contraste essas duas experiências vividas na Faculdade de Comunicação Organizacional. Ele e eu fazemos uma pausa bem humorada no raciocínio e enfim partimos para o próximo eixo da entrevista, que irá tratar sobre o processo de ingressar na educação superior, desde a escolha, até na prática as barreiras encontradas nas provas e na ambientação na universidade.

A análise comparada das três entrevistas possibilitou observar algumas aparentes aproximações e dissidências entre as trajetórias dos estudantes participantes da pesquisa. Um aspecto unânime abordado é a questão da identidade e o reconhecimento como pessoa com deficiência. Shaolin traz a deslegitimação dos professores, colegas e médicos, de acharem que ele está “tirando vantagem”, “sacaneando” ou “mentindo”. Frida aborda a questão a partir de sua família e do contexto da religião católica, em que ela não poderia dizer em voz alta que não enxerga, pois isso é considerado uma “condenação”. Já Flavinho traz o aspecto estrutural do capacitismo introjetado em nossas consciências “se achar mais ou menos deficiente”.

Shaolin desenvolve o relato com a dificuldade de se portar como alguém com deficiência, por questões sociais, se ele não contar parece esnobe, mas se contar, precisa lidar com o estigma relacionado às pessoas com deficiência. Ele categoriza o fato de se entender uma pessoa com deficiência invisível é um movimento interno, de se aceitar e externo, por parte de como os outros o percebem. Explica também que por não entender sua condição ficou retido em um ano de sua educação básica, no processo de alfabetização, justamente por não enxergar o conteúdo do quadro e não entender que seu jeito de enxergar era diferente dos demais.

Frida encontra um refúgio para sua identidade, nos direitos e políticas afirmativas que podem diminuir barreiras que ela enfrente, no caso o Passe Livre Especial, oferecido pelo GDF, por meio do BRB Mobilidade, que oferece um cartão com uma quantidade limitada de passagens grátis para usuários PcD que ganham até três salários mínimos per capita em sua residência. Porém diz “eu não sabia que não enxergava”, relata o processo doloroso e árduo que foi sua alfabetização e que nada foi feito para ela, Frida que lutasse para encontrar um jeito de aprender, do início até o momento atual de seus estudos.

Flavinho encontra-se em um dilema por entender que desde sempre experienciou barreiras por questões visuais, mas só tardiamente passou a ter sua identidade de PcD legitimada por lei. Hoje em dia apoia sua identidade de pessoa com deficiência no processo de coletividade em prol da luta pelo direito à acessibilidade, em grupos, núcleos e coletivos. Reconhece que sua deslegitimação vem de um lugar social capacitista, que já internalizado em seu subconsciente, o faz acreditar involuntariamente que existe uma escala que nos posiciona entre menos e mais deficientes.

Cada um desses sujeitos se coloca como um ser histórico, traçando estratégias para modificar suas realidades. Porém, é perceptível um contraste diante da consciência da identidade e da nomeação da deficiência. Quando o indivíduo não conhece o termo, ele ainda sofre e tenta lutar contra a opressão que o acomete, no momento em que toma conhecimento

da deficiência, passa a organizar essas estratégias de enfrentamento de forma mais estruturada. Nota-se que Shaolin, desde criança sabe nomear as decisões que tomou para lidar com sua identidade e com as barreiras multidimensionais, em contraste com Frida e Flavinho que pareciam fazer o mesmo, porém de forma intuitiva. Até que puderam nomear suas condições como deficiência. Desse ponto em diante, passaram a direcionar suas tomadas de decisão de forma consciente para lidar ou diminuir barreiras.

Flavinho aborda rapidamente sobre o fato de ter dificuldades com a cópia do quadro quando era criança e usava tampão, mas traz essa dificuldade novamente com a apresentação de *slides* de algumas disciplinas de seu curso. Já Shaolin e Frida colocam essas questões como centrais em sua alfabetização e vivência escolar. Como a negação de recursos e serviços de acessibilidade os colocaram em situação de desvantagem em relação a seus colegas, sendo que são estudantes que chegaram até a educação superior. Suas trajetórias têm reiteradas citações sobre “tentativa de adaptar”, “estudar o conteúdo previamente em casa”, “mudar a estratégia”, “eu mesmo adaptava”.

O uso desses termos denota que em situações formativas ou não, com apoio de terceiros ou por meio de desenvolvimento de estratégias para enfrentar barreiras, o direito à acessibilidade permeia a vida dessas pessoas, inclusive quando esse direito não é garantido. Cabe refletir sobre a vivência compartilhada socialmente quanto ao usufruto de recursos ou serviços de acessibilidade que garantem a participação social com dignidade. Shaolin relata que pode gerar incômodo nos demais, quando uma pessoa com deficiência não está em situação de desvantagem. E a falta de recursos apresentado por Frida, em seus primeiros anos escolares, fez com que ela acreditasse que a alfabetização nunca foi feita para ela.

(...) o meio é responsável pela deficiência imposta às pessoas. Entende-se, portanto, que deficiência é uma questão coletiva e da esfera pública, sendo obrigação dos países proverem todas as questões que efetivamente garantam o exercício dos direitos humanos (Maior, 2017, p. 32)

Certas experiências encontram-se compartilhadas nas trajetórias dos participantes: a identidade de pessoa com deficiência, dificuldades ou dilemas encontrados na deficiência invisível que permeiam as vidas dessas pessoas ao sofrerem com barreiras que dificultam seu aprendizado, sua socialização e por consequência, seus projetos de vida. Todo esse sofrimento é enviado para um não lugar, uma não identidade, que sofre, que luta dia após dia, apesar da deslegitimação da família, da escola, de colegas e até de si mesmo.

A experiência dessas pessoas é compartilhada e por isso é política, não se sustenta qualquer argumento que visa a manutenção da hegemonia médica quando se trata de estudos sobre a deficiência. Reduzir a vivência dessas pessoas a acuidades visuais diferentes, ou CIDs específicos que devem ser reabilitados é incorrer na desumanização (Freire, 1987) dessas pessoas. Nos descapacitam fazendo acreditar que enxergamos de forma inadequada, nos negam o direito a estudar, trabalhar e de interagir, distorcem nossa percepção a ponto de sermos gratos por suas migalhas. afinal nos acharmos incompetentes, preguiçosos, azarados ou indignos da suposta dádiva da visão.

A seguir, serão analisadas as narrativas dos estudantes participantes da pesquisa relativas ao ingresso na universidade e como é ser uma pessoa com deficiência da Universidade de Brasília.

4.3 O ingresso na educação superior e ser estudante com deficiência na UnB

Essa etapa se concentra na análise da entrevista narrativa feita com Shaolin, na perspectiva de compreender aspectos relacionados ao seu ingresso na educação superior e como é ser pessoa com deficiência na UnB. O segundo eixo da entrevista só se inicia quando aparecem sinais de esgotamento do trecho narrativo, termos como “então é isso” ou “enfim” seguidos de uma pausa ou até mesmo a solicitação por parte do informante para que seja feita a próxima pergunta. A segunda pergunta teve como objetivo conhecer como se deu o ingresso de Shaolin na UnB (linhas 108 -117):

Y: “falar muito a gente fica com sede ((som de ingerir líquido)) é: ,Shaolin (.) você comentou sobre (.) o fato de você:: des:de quando=você entra no ensino médio você não ter um plano **B** (.) você já ,pensar desde que você entrou no ensino médio sobre: a Universidade de Brasília” ,você pode me contar um ,pouquinho sobre esse=essa ,trajetória sua (.) desde o processo de escolher=a=UnB ,até o processo, de você: pensa- no curso e como que você como foi=como foi esse seu processo de=de ingressar na UnB ,tipo desde escolher a universidade escolher o curso o processo de entrar como é que foi esse: essa história

Sm: (5) uhm (6) ,quando, eu era criança: ●uhm● é: eu tinha uma cabeça bem: (1) acho que influenciável ;então; eu entendi que cursos de suce:sso (.) por mais ,errado, que isso possa parecer hoje em dia (.) eram medicina engenharia e direito ●uhm● isso era um comportamento que: (.) os=os meus ,pais, os adultos=em=geral que conversava até na:s escolas hoje em dia (.) falam ,ah, são os únicos cursos que prestam

Após 11 segundos em pausa, provavelmente para concatenar os fatos em sua mente, Shaolin retoma a época de infância. Nesse trecho ele relata que “tinha uma cabeça bem

influenciável” (linha 114), motivado pela concepção de sua família, que considerava que os únicos cursos de sucesso eram medicina, engenharia e direito. Nesse momento, ele apresenta certo tangenciamento para concluir a proposição, colocando antes inclusive o fato de essa concepção parecer inadequada hoje em dia. Essa valorização de cursos de alto prestígio fez com que ele considerasse escolher apenas as três opções de graduação citadas acima.

Compreender essa concepção de cursos de alto prestígio como as únicas opções a se considerar, parece advir de um recorte específico de condição material e racial, afinal de acordo com Shaolin, esses cursos são frequentados majoritariamente por pessoas com alta renda e auto declaradas como brancas. Especificamente de acordo com o Anuário estatístico da UnB (2024), referente ao curso de Direito no período integral, de acordo com a estatística 3.17 - Alunos regulares registrados nos cursos de graduação, por unidade acadêmica, curso, habilitação e raça/cor autodeclarada, UnB, 2023 (2º semestre) temos a seguinte proporção: amarela: 5, branca: 186, indígena 2, parda: 414 e preta: 49, totalizando 655 estudantes. Proporção que se altera ao longo dos anos pela Lei de cotas nº 12.711/2012 e suas alterações.

Shaolin segue o relato com a série de ponderações que realizou para escolher Direito, para cortar medicina da equação ele se mune do argumento de ser pessoa com baixa visão (linha 120): “não ia conseguir enxergar porra nenhuma”, não considerava engenharia pois acreditava que para seguir nessa carreira, precisaria migrar para outra cidade.

Após citar o critério de exclusão para retirar das suas opções medicina e engenharia, Shaolin acrescenta o fato de seu avô ter sido juiz, na infância ele presenciava o trabalho e ouvia as histórias do avô e achava isso “o máximo” (linha 125). Segue explicando que o curso de direito seria a melhor forma de deixar algo para o mundo, com a ideia de que um dia ele irá morrer e com isso, para que teria servido sua vida, o que de fato ele teria mudado na vida das pessoas. Mesmo colocando como uma proposição ingênua, Shaolin conclui que dentro de suas possibilidades, o direito seria a melhor forma de deixar algo para o mundo (linhas 124 - 129):

Sm: por outro lado, além do direito né (.) pra fortalecer essa escolha o meu avô:: foi juiz ●ahm● então::o (.) desde criança eu ;queria; eu via ele trabalhando e achava o máximo o que ele fazia as histórias que ele conta:va ((risos discretos)) mudavam a realidade de alguém .po- cara. se: (.) eu puder fazer alguma coisa assim pra deixar um bem o legado ,eu sei que é meio ingênuo, mas uma=é=uma hora eu vou morre-(.) e minha vida serviu pra ,que, o=que=eu de fato mudei na na=vida das ,outras pessoas, (.) ,então dentro das minhas possibilidades eu pensei que direito foi ser a melhor, forma de (.) conseguir deixar algo para o mundo

Shaolin explica que a UnB sempre foi sua primeira opção, pelo fato de ser de graça e principalmente por sentir uma ligação com a universidade desde criança. Conta em meio a discretos risos que quando criança, frequentava aulas na UnB, enquanto acompanhava seu pai que também cursou direito. Ele relata que até já foi expulso por atrapalhar a aula, pondera que deve ser gratificante para os professores ver que lecionaram para o pai vinte anos atrás e agora para o filho. Shaolin muda o tom do relato com breves pausas enfatiza que teve que estudar muito (linhas 136 - 147):

Sm: ;para entrar na UnB; cara particularme:nte (.) foi=foda eu tive que (.) estudar muito •uhum• porque: (.) ;eu sabia que era um curso que exige; uma nota relativamente ,alta, (.) e: (.) a prova que eu ,fa:ço, a=a prova que- ,qualquer pessoa com deficiência faz, não é adaptada pra ela né (.) você que tem que se adaptar a ela entã:o (.) tinha questões absurdas eu já: (.) comentei várias vezes mas o meu ódio que continua até @hoje@ ,refrescado, (.) que questões de artes visuais •a:h• (1) ,ah, olha aí a gravura ((risos discretos)) o ,que, que diz a gravura (.) @aí eu não sei@será que o leitor você pode descrever a gravura aí o ;leitor dizia não senão eu vou te dizer a @resposta@; então ?é pra fazer o quê porra? ((risos)) (.) não tem o que ,fazer. (.) eu sabia que ia ter questões ;assim; na prova •uhum• então se eu sabia que ,ah, tem que tirar x para=passar na prova eu tenho que ,estudar, 2x para compensa:r esses=deslizes que eu não vou ter como escapar então (.) foi um processo mu:ito estressante (.) eu no ensino médio (1) eu (.) estudava de manhã (.) e:: passava a tarde e-(.) o princípio da noite é: varando os=os livros pra ver se eu ,consequia alguma coisa, (.) -que eu sabia (.) que (.) eu tinha ideia do que eu queria e quanto difícil ,seria, entã:o pra tentar: (.) burlar esses obstáculos eu (.) tive que me esforçar o triplo de uma pessoa normal ;eu acho;

Y: .certo.

Sm: (3) próxima pergunta

Shaolin exemplifica de forma sintética o modelo médico de deficiência e práticas de integração sem precisar citar autores. Em que ele com sua especificidade sensorial precisa dar um jeito para se adaptar e realizar as questões que necessitam apenas do suporte visual para serem respondidas.

No modelo médico, as pessoas com deficiência são “pacientes” – eram tratadas como clientela cuja problemática individual estava subentendida segundo a categoria de deficiência à qual pertenciam. Fazia-se todo o esforço terapêutico para que melhorassem suas condições de modo a cumprir as exigências da sociedade (Siqueira, 2010, p. 14).

Ele pausa a cronologia dos eventos referentes a seu ingresso na UnB e explica: a prova para pessoas com deficiência não é adaptada, mas sim são as pessoas com deficiência que precisam se adaptar à prova. Relata em seguida situações que descreve como absurdas, como em provas para o ingresso na universidade, questões de artes visuais, o comando pedia para observar uma imagem e Shaolin ter o direito à descrição da imagem negado pelo leitor,

com o argumento que estaria dando a resposta, questiona em meio a risos (linha 141): “então é pra fazer o que porra?”.

Segue para o desenvolvimento final de seu raciocínio com a resposta (linha 125) “não tem o que fazer”. O informante diz que sabia que o curso que buscava possui uma nota de corte alta e coloca a proporcionalidade se uma pessoa sem deficiência, “normal” (linha 141) tem que estudar uma quantidade, ele tem que estudar o triplo. Sustenta o argumento dizendo que frequentava a escola pela manhã, estudava por conta própria à tarde e à noite, para burlar os obstáculos que sabia que enfrentaria. De acordo com a lei de reserva de vagas vigente até então ele não teria direito a usufruir, pois apesar de pessoa com deficiência, não havia cursado o ensino médio na educação pública.

Após uma pausa de cinco segundos, Shaolin solicita pela próxima pergunta, após realizar breve comentário que reafirma o ponto do entrevistado, seguimos para a pergunta seguinte, que terá o foco em saber como é para o informante, ser uma pessoa com deficiência na UnB. Shaolin destaca antes de iniciar o relato propriamente dito, que a resposta dele talvez viesse a me frustrar, provavelmente por acreditar que suas ações e reflexões até então incorreriam em desaprovação da minha parte, por eu também ser uma pessoa com baixa visão. Ele diz não saber como se portar como uma pessoa com deficiência (148 - 155):

Y: ;boto fé cara é realmente um bagulho que a gente fica assim né nossa senhora o que a gente tem que; (1) fazer para conseguir @chegar@ nos lugares que a gente gostaria (.) •uhum• .eu tenho a mesma sensação. (.) ,meu velho, (.) eu queria saber pra ti como que: (.) já nesse=nesse processo da Universidade de Brasília (.) como que pra você (.) como que é ,ser um estudante, com deficiência na Universidade de Brasília (.) que=que (.) me- conta mais ou menos: o que é isso pra você

Sm: (6) essa: vai=ser=uma==resposta que talvez te frustre ;porque:; (.) ((puxa o ar)) até hoje (.) eu não sei como me comportar: (.) com ;isso; (.) o meu cu:urso ele é muito: (.) ;elitista né; •sei• ele- é=de predominância de pessoas de direita (.) e (2) e eu (2) ;por um momento; na ,graduação, (.) eu tente:i (1) criar=uma personagem (.) me disfarçando ;né; negando que eu era uma pessoa com deficiência (.) para que eu fosse (.) ma-=mais aceito pela turma (1) é:: essa aceitação até aconteceu a=mas não tanto quanto eu gostaria

Em meio a algumas pausas, Shaolin faz uma breve descrição de seu curso, sobre o fato de ser elitista e com a predominância do espectro político alinhado à direita, por parte dos frequentadores da faculdade. A partir desse panorama ele segue com a descrição da estratégia que usou para tentar se inserir socialmente no curso, a ideia foi criar uma personagem de si mesmo, em busca de negar e esconder a deficiência. Pelo seguimento do relato, Shaolin justifica a necessidade de criar uma personagem, pelo fato de estar em um curso elitista,

porém conclui (linha 155 - 156): “aceitação até aconteceu mas não tanto quanto eu gostaria eu acho que eu perdi a oportunidade de conhecer muitas pessoas se eu fosse mais sincero”.

Em seguida ele discorre sobre mudanças de abordagem para socializar ao longo dos semestres, como o uso de alguns recursos de acessibilidade. O uso da bengala por exemplo, gera ruídos na comunicação, o objetivo do informante é apenas mostrar que possui uma deficiência visual e aproximar pessoas que buscam conhecê-lo genuinamente. Porém as pessoas à sua volta percebiam o uso da bengala a partir de uma perspectiva condescendente e com sentimentos de afastamento ou pena. Por isso, o informante categoriza o uso da bengala como uma postura “agressiva” (linha 157).

Shaolin segue o relato com a ideia de que sua interação social no curso falhou, e aborda algumas possíveis causas para isso. Ele coloca que um fato que o “atravessa” (linha 160), é de não cumprimentar as pessoas por não enxergar, categorizada como dificuldade com a comunicação não verbal. Coloca também que a socialização de uma pessoa irá depender da disposição que os demais estudantes têm para acolher a diversidade dos colegas, o que de acordo com ele, não é o caso no curso de direito e o fato dele se considerar uma pessoa introvertida. Ele segue citando estratégias de socialização, conta que tentou cursar disciplinas em outras faculdades para encontrar refúgios sociais, com resultados mistos (linhas 166 - 174):

Sm: eu me considero uma pessoa:: introvertida ou tímida •uhum• (.) então: (.) acho que acabou. atrapalhando (.) ,do ponto de vista acadêmico, a () gente só está relacionando aqui a questão de: (.) é: (2) âmbitos ;sociais=né; do ponto de vista ;acadêmico; (2) eu acho que eu nu-=nunca tive uma grande=dificulda:de (.) u-quando eu entrei aqui o laborató:rio fazia=um serviço muito bacana ;comigo; adaptando os materiais e: posteriormente eu fui pegando a prática de como adaptar:: e: (.) procu=procurar por mim mesmo a=a BCE ;tem um; acervo bem interessante ;pelo menos; no direito de livros ;que tem até um alto leitor; .então. é bem bacana .então. eu estou conseguindo me virar bem (.) outra coisa que me facilita bastante (.) ;é; que eu tenho uma memória auditiva muito boa ;então; (.) ,eu gosto de frequentar as aulas=por=mais=que=as=pessoas=não=gostem de: ,se for para ler o slide eu leio em casa. eu ,gosto, de ir para a aula porque eu escuto a professora falando e para mim é muito mais fácil (.) memorizar •uhum• com o que ela diz=então ;eu acho que enfrentar esse curso não tem sido um grande desafio nesse=aspecto;

O informante busca subterfúgios e estratégias para se encontrar contemplado diante das relações sociais possíveis ao seu contexto. Porém, devido a indisposição de certas pessoas, ocasionadas provavelmente por concepções capacitistas, e o traço de caráter introspectivo de Shaolin, ele passa a buscar diferentes expressões de identidade para se reconhecer como alguém digno de ser acolhido em um grupo social. Como expressa

Vanderlei Balbino da Costa sobre esse tipo de estruturação, “entender que nossa identidade é metamorfose, ou seja, construimo-las a partir das relações sociais que vamos tendo na convivência nos espaçostempos do nosso cotidiano” (Costa, 2025, p. 9).

Shaolin faz uma mudança nos subtemas, do âmbito social, para o âmbito acadêmico, cita que esse aspecto não vem sendo um grande desafio para ele e justifica a partir do serviço oferecido pelo LDV/FE no início do curso, lá ele aprendeu a adaptar os próprios materiais. Cita que a Biblioteca Central (BCE) tem um acervo que contempla seu curso, nesse caso o informante se refere a Biblioteca Digital Sonora (BDS), uma seção dentro da BCE que agrega materiais já adaptados pelo LDV/FE ou pela DACES em formato acessível ou em áudio. Shaolin conclui seu argumento com a informação de que possui uma boa memória auditiva e que as aulas expositivas são de grande proveito em seu aprendizado.

Após o informante demonstrar o esgotamento na narrativa sobre ser uma pessoa com deficiência na UnB, peço para que ele aprofunde sobre a experiência de se matricular em disciplinas de outros cursos, com objetivos sociais. Shaolin diz que teve sorte e azar nessa tentativa pois poucos estudantes estavam disponíveis para interação social com ele naquele momento, porém teve sorte pois a disciplina foi divertida e mesmo com baixo engajamento da maioria, conseguiu fazer alguns contatos.

Shaolin assume que a indisposição de outras pessoas para conversarem com ele surge do estranhamento diante da sua forma de conversar sem olhar nos olhos. Não enxergar como os demais, torna algumas convenções sociais difíceis de se compreender e aplicar, Pode não ser intuitivo para nós, pessoas com baixa visão ou cegas, olhar nos olhos, pois existem outros suportes sensoriais para se prestar atenção em algo, apesar de ser possível mimetizar essa conduta com os olhos. Ele segue dizendo que talvez as pessoas fossem mais compreensivas se ele fosse sincero quanto a deficiência, porém rebate o próprio argumento com a ideia de que não quer expor uma fragilidade sua para um recém conhecido, por receio de como isso será usado (linhas 190 - 200):

Sm: fico (.) pensando=até=hoje que: (1) o motivo das pessoas talvez não quererem aprofundar: ;é pô esse cara; eu estou olhando para ele e ele está olhando pra parede (.) ele é estranho (.) ,eu vou responder e vou embora depois, ●saquei● ,se eu fosse ma-, talvez mais sincero (.) é (.) eu talvez tivesse desenvolvido mais=mas isso é ,uma questão muito individual minha, porque: (.) se- ,abe:rto, com=alguém sobre a sua deficiência (.) pelo=menos=para=mim até hoje ,talvez no futuro, eu seja (.) menos ;ligado; quanto a ;isso; mas é muito ,revelar=do, seu íntimo para alguém (.) eu me sinto muito exposto e ;isso não é a; face que eu quero mostrar para alguém ;eu só; vou mostrar minhas vulnerabilidades para alguém que eu ,confio muito, (.) então é um ;passo; (.) lá na frente ;para mim nunca fez muito sentido; eu dar esse passo ,primeiro, (.) .porque. primeiro eu me mostro ,vulnerável, e a pessoa (.) ,e se

ela, (.) me ,atacar, de alguma forma=se ela for ,escrota, ;aí eu; (.) geralmente não faço isso de primeira

Assim Shaolin conclui sua narrativa quanto ao aspecto de ser pessoa com deficiência na UnB com uma pausa de 4 segundos. Seguimos para análise do segundo tema central na entrevista realizada com Frida, sobre seu ingresso na UnB e como é ser uma pessoa com deficiência na educação superior. A informante cursou jornalismo em 2006 em uma instituição privada, em 2011 cursou artes cênicas na UnB e atualmente está matriculada no mestrado acadêmico pelo PPGE/UnB (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Frida relata um ganho de experiência entre primeira e segunda graduação e o desenvolvimento de um tipo de afeto pela UnB, como um ambiente de diálogo crítico. Artes Cênicas era o curso que Frida tinha como primeira opção desde a educação básica, relata que viu na UnB um ambiente “de conhecimento”, “apaixonante” (linha 143) e que no ensino médio e em jornalismo ela mesmo adaptava seus textos. Na UnB ela passou a considerar a deficiência como algo a se compreender socialmente, além do âmbito individual (linhas 151 - 158):

Ff: falando de inclusão eu lembro que=eu lembro que=na ,faculdade, por ;exemplo; né (.) minh-=minhas questões da ;inclusão; enquanto pessoa com deficiência=na=faculdade ,porque, ;enfim; eu já não enxergava né ((leve suspiro)) desde ,sempre, na faculdade de ,jornali:smo, eu: eu=tinha minhas ,dificuldades, tinha minhas ,limitações, ;só que eu estava tão acostumada; de estar: em um ensino mé:dio que ninguém me adaptava a ,nada, que ,eu pegava os textos, (.) ;botava em pdf; tirava ,foto, eu mesma fazia meu processo de adaptação porque:: ;porque; ,ninguém, não=sei=se=nã- me oferecia ;porque eu não sei; não (.) sabe era meio ;que assim; você não enxerga você não consegue ver direito ,você que faça (.) as coisas acontece:rem, entendeu (.) ;tipo; ,é isso, ah=e: eu nã-se=-nunca me foi ofereci:do alguma coisa (.) ?entende? .tipo. então eu ,sempre, me virei porque eu passei o ensino médio todo me ;virando; então eu iria me virar também na=na .faculdade. (.)

Essa preocupação com a deficiência como conceito a se pensar socialmente, surge de uma série de processos, como sofrer em sala de aula com postura capacitista por parte de um docente, receber a devolutiva da direção do curso de artes cênicas e perceber que nessa concatenação de fatos, a instituição não sabia como lidar com sua existência como discente com deficiência. É trazido à tona pela informante o fato de que em 2011 não havia legislação que a protegesse, usou o exemplo da lei 12.711/2012 a lei de cotas e o fato de que até o momento do problema narrado, a instituição não havia oferecido nenhum tipo de apoio ou de recurso (linhas 166 - 174):

Ff: o professor falava=assim ?não porque todo mundo aqui tem uma visão cento e oitenta graus? aí eu falava ;não eu não tenho; ((risos)) (.) e eu lembro que eu falei assim ,não=eu não tenho, e ele foi super=rude ,grosso idiota, ;tipo assim; ?todo mundo tem não sei o quê? ;porque em momento algum; ele me perguntou=em momento algum me fo:i dito que eu poderi:a fala=-isso ;isso estou falando de dois mil e onz-;=não existia essa=a lei de Cotas=não existia nada ,enfim, ((suspiro)) eu não lembro de momento algum alguém me pergunta:r (.) se eu precisava de alguma=coisa=se=eu=tinha alguma questão e ;tal; e eu lembro que ele foi extremamente ignorante ;na frente de todo mundo e tal; ,não porque todo mundo isso todo mundo aquilo, isso e isso ((suspiro)) e aí eu me manifestei=ele já me silenciou na hora e eu falei ;ah beleza; (.) ,aí em um momento fora da aula que ele não iria me interromper, eu falei com ele eu falei assim olha eu não enxergo do olho esquerdo e ;não sei o quê; ,não sei o quê, e aí ele ,ah tá, e foi teorizandot=eorizando=teorizando ,ah eu não sabia, eu falei ;bom; eu tentei falar mas você me interrompeu

Definimos diferentes dimensões de acessibilidade, porém essas dimensões são relacionadas a barreiras, também multidimensionais, e que interagem entre si em uma razão inversamente proporcional (Zardo, Alencar, 2018). Ou seja, quanto mais barreiras, menos acessibilidade. Frida explícita nesse caso, uma ação direta de discriminação quanto sua forma de enxergar o mundo e que podemos relacionar a esfera atitudinal. Barreiras na dimensão atitudinal se concentram na concepção capacitista de uma cultura, que por sua vez, gera discriminação contra pessoas com deficiência, para combater essas concepções, cabe pensar estratégias de acessibilidade, como:

Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios (Sassaki, 2009, p. 6).

Esses trechos citados até então se referem ao primeiro eixo da entrevista, que buscava a elaboração de uma narrativa improvisada sobre a trajetória de Frida, a informante trouxe bastante densidade metafórica para o relato e abordou questões sobre o ingresso na educação superior e sobre questões de identidade nesse primeiro trecho. Ao perceber o esgotamento da narrativa, seguimos para os eixos subsequentes que visam complementar e detalhar o ingresso de Frida no mestrado acadêmico e como ela se percebe como uma pessoa com deficiência que estuda na UnB (linhas 490 - 504):

Y: ;ou Fri (.) eu queria entender (.) o seu processo a sua:: (.) o seu processo com a UnB (1) ,desde, ;porque que você escolheu; a UnB ;desde a graduação; até aqui na ;pós-graduação; (.) e como que ,é, pra você ser uma pessoa (.) com deficiência na Universidade de Brasília quais são=quais foram as barreiras que você (.) que você é:

(.) percebeu como que você se percebeu como pessoa com deficiência (.) como é que foi ,essa história, desde você escolher desde=,desde desde quando você escolheu fazer a UnB, desde quando você escolheu o curso é: e como que foi pra você esse esse processo com a UnB

Ff: não então (.) a UnB é um sonho pra=acho que pra todo mundo aqui de Brasília né: acho=quem nasceu aqui em ;brasí:lia e tal; .então tipo. ,era um sonho, eu lembro que meus professores fala:vam da UnB como se fosse um lugar ;má:gico; então eu tinha no meu imaginário esse ;lugar mágico; que era ,ainda mais eu sendo do gama, né: na época não tinha o campus do gama ●ah● então assim eu era uma pessoa meio=do=,sabe do interior, (.) então assim a UnB era=sempre foi um sonho ,era isso (.) os melhores, eram=passavam na UnB (.) ;era isso; de ser ,melhor mesmo, né então (.) ,e acho, que até hoje se você fala pra alguém=falar ,ah no estudo do UnB, todo mundo te vê diferente então assim ((leve suspiro)) e eu ,queria -tar nesse lugar, sabe de conhecimento ,e:, o meu pai ele ;trabalhou aqui no UnB; meu pai é ;mestre de obra; ,e o meu avô também, trabalhou eles trabalharam aqui na UnB (.) fizeram uma reforma ali no minhocão ●massa● isso há muito tempo então assim (.) eu lembro que quando eu ;passei; meu ,pai, ficou muito ;feliz; tipo assim ,poxa, é=é isso

A informante coloca como um objetivo comum dos moradores de Brasília, ela se define na época como uma pessoa periférica, com o uso do termo “do interior” (linha 499), que percebia uma distância cultural entre o Gama, sua RA de origem e o Plano Piloto, região central de Brasília. Seus professores abordavam a UnB como um lugar “mágico” (linha 498), nesse caso podemos entender como mágico um lugar distante da realidade, um lugar destinado para poucos, por consequência um ambiente excludente. Percebe-se no caso de Frida uma aproximação familiar com a Universidade, já que ela conta que seu pai e seu avô já trabalharam em reformas realizadas no ICC (Instituto Central de Ciências), chamado por ela de “minhocão” (linha 503).

Frida é a primeira pessoa de sua família a frequentar uma universidade pública. Esse evento a coloca em uma posição dúbia diante de seus familiares: entrar no UnB foi considerado uma grande conquista por seus parentes, porém no momento que essa conquista não se reverte em ganhos financeiros imediatos, a conquista se torna meramente ilustrativa, uma proposição utilizada pela informante para descrever essa concepção é “UnB não te dá dinheiro né mas te dá o status na minha família é esse lugar” (linha 511). Ao perceber que uma graduação não se converte em um ganho financeiro imediato, a expectativa de seus familiares se volta para possibilidade de Frida ser aprovada em um concurso público.

Parte fundamental da emancipação das pessoas com deficiência é o aspecto material para alcançar uma vida digna de ser vivida (Flores, 2009). Aqui tratando do ganho financeiro, enquanto não conseguimos renda que permita o mínimo para sobrevivência, torna-se impraticável o processo de humanização e organização em prol de transformar o mundo. Difícil até mesmo de se tomar decisões com autonomia, longe da tutela familiar. Nesse sentido é importante considerar iniciativas como o Benefício de Prestação Continuada,

regulamentado pela Lei Orgânica de Assistência Social, nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993, podemos compreendê-la, como recurso fundamental em uma sociedade em que o trabalho de torna cada vez mais escasso e precarizado.

Frida muda a temática da narrativa chamando atenção para o fato de ter ingressado em 2011 em seu curso e somente em 2014 o núcleo de acessibilidade da UnB, na época o PPNE, ter entrado em contato com ela para falar sobre algum tipo de apoio. Nesse contato ela cita que foram apresentados os recursos de adaptação de materiais informacionais, o programa de tutoria especializada e o direito a tempo adicional para avaliações. A informante descreve que levou as possibilidades apresentadas pelo PPNE para direção de seu curso e definiu a situação com a seguinte frase “ninguém sabia de nada” (linha 524).

Mesmo habituada a adaptar seus materiais sozinha, Frida se propõe a tentar usufruir dos direitos que haviam sido recém apresentados. Ao buscar a materialização desses direitos, deparou-se com o total desconhecimento por parte da direção de seu curso sobre como prosseguir para oferecer esses recursos e serviços de acessibilidade. Em um atendimento, a coordenadora do curso de artes cênicas sugeriu que Frida havia ingressado por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência, o que não estava vigente em lei no ano de 2014, isso é motivo de descontentamento por parte da informante.

Esse descontentamento parece ter duas origens, a coordenadora do curso não conhecer sobre os recursos e serviços de acessibilidade que os discentes têm direito, não saber sobre o fato de que nessa época não existia reserva de vagas para pessoas com deficiência. Porém Frida também segue o raciocínio dizendo que entrou na UnB apenas por mérito individual. Nesse momento é possível identificar uma concepção presente em uma sociedade que predomina o paradigma da integração. Suas conquistas ou falhas são frutos unicamente de seu mérito ou de sua incompetência, jogando sobre o indivíduo a responsabilidade de se inserir em uma sociedade que o exclui por sua forma de estar no mundo (518 - 528):

Ff: em dois mil e quato:rze eu recebi uma ligação ,ah não sei o que não sei o que nós somos da unb não sei o que, você: (.) se identificou com uma pessoa com=deficiência ,ah vem aqui visitar a gente não sei o que, ;isso em; dois mil e quato:rze eu tinha voltado da espanha (.) ,aí eu fui lá conhecer não sabia, e tal eu fui conhecer e aí eles me ,falaram, que eu podia pedir um material amplia:do que=eu=podia pedir ;tempo adiciona:l; .não sei o que. me ;falaram todo tudo que eu tinha direito; eu falei assim ,ah poxa, é=bom saber que eu poderia=ter um tuto:-;nã-=sei=que=nã-=sei=que=nã-=sei=que; e aí eu fui ,levar, pro meu ;departamento; (.) isso (.) eu falei assim ;olha; (.) ,e aí no meu departamento ninguém sabia de na:da, ;ninguém tinha ouvido fala:-; tipo assim era=eu tava levando uma ;coisa ali que;; ninguém sabia de nada (.) e aí (.) eu lembro que=a=que=a .coordenadora. na época disse ,não porque você::;=entrou=por=cota eu falei ,nã=não tem cota pra pessoa com •((risos))• deficiência, era ,dois mil e quato:rze, eu falei ,não eu não

entrei por cota=não tinha cota=não tem cota. pra pessoa .com defici-. que veio as cotas em dois mil e ,quinze, ?né? (.) mas eu fal-=ssim não tem co-=não tem cota=aqui ela=da cabeça dela eu falei=assim ,não eu sei como que eu entrei aqui, não foi por ;nada; foi por ,mérito, né:: ;único e exclusivamente meu;

A informante conclui que no fim dessa situação, não teve qualquer benefício diante do que foi apresentado. Sua definição para o panorama da política de acessibilidade da UnB no ano de 2014 é de que era um “projeto pra inglês ver” (linha 534). Nesse processo entendemos que uma política de acessibilidade, caso não seja constantemente tensionada pelos atores alvo dessas políticas, cai progressivamente em ostracismo, ou em uma analogia, em um cabo de guerra quando não existe participação popular na constante reivindicação de direitos, a disputa pende para o lado da não efetivação da política.

Uma lei ou norma que não passa por constante tensionamento, por fim se torna um texto que não se põe em prática. Um direito que não tem sujeito, oferece em paralelo blindagem às instituições, quando questionadas, basta responder que os estudantes não buscam acessar os recursos ou serviços de acessibilidade. Cabe especificar que a reserva de vagas para pessoas com deficiência é instituída ao alterar a Lei nº 12.711/2012 por meio da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2026.

Frida termina a graduação em artes cênicas licenciatura no ano de 2015, após vivenciar a UnB, inclusive tendo feito intercâmbio por intermédio da Universidade. Quando vislumbra a pós-graduação, define que está disposta a se aprofundar em qualquer investigação, desde que seja na temática da inclusão e preferencialmente no PPGE/UnB (Programa de Pós-Graduação em Educação) por entender a educação como uma irradiadora para outras áreas. Ela diz acreditar que o PPGE possui estrutura para levar em diante seu trabalho, ela demonstra uma concepção de forma bem nítida “educação talvez seja o cerne de tudo na UnB inclusive” (linhas 540 - 550)

Ff: e=não=e ;aí eu acho; que eu me apropiei ,mais, da questão de ser uma pessoa com deficiência ,já, no mestrado que foi agora que eu ;entrei em; dois mil e vinte e dois (.) depois da pandemia entrei em ;dois mil e vinte e dois; ,e a:í, que=eu falei assim (.) ;bom eu quero=que=a=minha; ,eu quero tentar, (.) na área (.) de ,inclusão, (.) ,quero, tanto que eu não fiz pras artes cênicas=porque as artes cênicas é ,tudo muito limita:do, lá e eu falei assim (.) ;bom; eu quero alguma coisa na área de (.) inclusão na educação (.) •certo• ;então eu pensei pô; educação eu fi-=eu=fiz algumas disciplinas aqui (.) ,né, por ser de ;licenciatura; eu falei assim (.) ;bom; vamos pra educação porque eu ,acho, que acho que tem uma estrutura melho:r acho que tem ,talvez, seja uma visão limitada minha ,talvez uma falta de conhecimento meu, ma:s ;eu pensei pô; na educação e se não ,tiver melhor lugar pra implantar pra pensa:r, em alguma coisa vai ser na educação (.) ;porque vai reverberar; em todas as outras ,áreas, (.) né (.) ;pensei assim poxa educação; né ,talvez seja o cerne, de ;tudo; na UnB=;inclusive; pra=para o que eu ,quero atingir, de ;fato; e aí eu falei assim quero faze:r qualquer=me disponho a fazer qualquer co:isa (.) a pesquisa:r em

qualquer ,área, mas que tenha=que seja para inclusão que=esteja ,ligada, à inclusão é algo que eu não abro ,mão; ●certo● e ,é isso,

Após esse trecho narrativo, a informante é motivada a elaborar sobre a percepção das barreiras que experienciou ao longo da graduação e do mestrado, quais foram suas estratégias de enfrentamento. Esse incentivo se deu pela busca de saber por parte de Frida, o que são essas barreiras a partir de sua perspectiva e a como ela se movimenta em direção de transpor essas estruturas que a prejudicam. Ela remonta a época de sua graduação e descreve que as barreiras que encontrou no curso foram muitas, no sentido de não haver uma estrutura. Retoma o fato de perceber o PPNE em 2014 como uma política de vitrine, “tinha mas não funcionava” (linha 562).

É enfatizada a dificuldade que Frida teve para ir atrás de acessar os direitos apresentados a ela pelo PPNE, provavelmente pelo episódio relatado da interação dela com a coordenação do curso. Acrescentou o fato dessa possibilidade de apoio surgir próximo ao final do curso, isso contribuiu para desistência de insistir com a efetivação dos serviços e recursos. A informante se coloca em uma posição de privilégio em comparação a outras pessoas com deficiência, já que a negação desses recursos de acessibilidade apenas dificultou sua formação. Ela se coloca na posição de imaginar as pessoas que os recursos de acessibilidade têm um caráter essencial no processo formativo (linhas 560 - 567):

Ff: assim era pra inglês ver (.) ;eu falei assim; não as barreiras que eu encontrav- era (1) co-=comunicação ,ruim, é: (1) n-=n-=não tinha nada muito palpá:vel ,ai pega um docume:nto, ,ai=leva para, não sei quem (.) era uma burocracia=burrocracia ((risos)) que inviabiliza:va o negócio=entendeu não ,eram, eles não se conversavam ;era um negócio que não se conversava; era gente=que=tinha=que=ir=lá=pegar=um=danado=no=papel=levar=não sei o que ir ;atrás; traze- (.) ,entendeu, ●to ligado● não funciona:va e quando eu entrei na=na pós-graduação já ,tinha, a diretoria=de=acessibilidade (.) ●uhum● ,que:, fez toda a diferença (.) porque ;ai eu; fui lá: me apresente:i levei ,meu laudo, contei minha ,história, não sei o que=eles me identificaram e tal e=iss-=isso para mim é muito ;importante; ,porque, assim (.) isso também no meu processo de ,pesquisa, porque é: (.) você se identifica é voluntário (.) se você ,precisar, você vai e se ;identifica;

A informante segue ao detalhar sua experiência durante a graduação, em cita principalmente a dificuldade de comunicação entre os departamentos e o núcleo de acessibilidade, o excesso de burocracia, categorizada por ela em seguida como “burrocracia” (linha 571) que inviabiliza o serviço, Frida faz uso de um neologismo ao misturar o adjetivo burro de tom pejorativo com o substantivo burocracia, para definir uma política que se torna ineficiente ao dificultar o acesso por meio do excesso de etapas e requisitos. A próxima etapa

do relato segue com uma comparação entre a experiência da graduação com a estrutura do PPNE com a da pós-graduação, com apoio da Diretoria de Acessibilidade.

Ela desenvolve sobre aspectos positivos, como direito ao sigilo apresentado durante o acolhimento na DACES, como uma questão de privacidade. A deficiência para ela é como uma característica e deve ser trazida à tona quando o indivíduo se sentir confortável. Seja em questões de socialização ou para acolhimento em um núcleo de acessibilidade. A informante desenvolve que para ela não é um tabu falar sobre a deficiência, mas para outros estudantes pode ser. O raciocínio é concluído com a proposição de que é um desrespeito com uma pessoa o fato de terceiros acessarem a identidade de deficiência de forma invasiva ou compulsória.

Frida diz não ter conseguido usufruir como gostaria dos recursos de acessibilidade, pois trabalhava em uma empresa privada quando começou a cursar o mestrado. Diz ter usado a prorrogação de 50% do tempo do curso, registrada na política de acessibilidade da UnB. A estudante coloca a prorrogação como algo que “tá salvando minha vida” e que não foi difícil de conseguir, conclui dizendo que no início da pós-graduação, sentiu o processo de usufruir dos recursos e serviços como algo mais orgânico. Traz um adendo ao relatar que teve dificuldade, porém, durante a greve dos técnicos, que acarretou no fechamento da DACES.

Já durante o período de 2025, citado por ela como uma mudança de gestão, ela diz ter experienciado uma situação reiteradamente desagradável. Ao apresentar a DACES para um colega cego, na recepção, quem a atendeu não sabia orientar os serviços que os estudantes teriam direito. Além disso, o atendente entregou um papel informativo com texto escrito em tinta para o estudante e ao ser questionado sobre formato acessível, confundiu o uso do código Braille com a (LIBRAS) Língua Brasileira de Sinais. Assim, reafirmando (Mello; Lievore, 2025, p.34) “Um dos principais problemas apontados por pesquisadores é a fragmentação das políticas intersetoriais, que dificulta a implementação de um atendimento eficaz para os estudantes com deficiência”.

A interpretação do fenômeno é sintetizada na seguinte fala: “como que uma pessoa na recepção de uma diretoria de acessibilidade não tem material acessível para uma pessoa com deficiência visual, isso é inadmissível pra mim” (linhas 612 - 613). Assim Frida se questiona quanto a identificação do retrocesso. Diz perceber de volta a sensação que tinha em sua primeira graduação, finalizada em 2015, quando percebia a política de acessibilidade da UnB como uma política de vitrine, ou para inglês ver. O retrocesso na luta política é corriqueiro, pensando que os tensionamentos sociais podem pender para garantia ou para negação de direitos.

A informante demonstra desânimo em sua fala que é acompanhada por um suspiro e seguida da reflexão de que não deu certo. Mesmo a estrutura da DACES tendo servido até o fim de 2024, Frida apresenta um receio de que o usufruto do direito à acessibilidade retroceda ao panorama que ela vivenciou em sua graduação. O descontentamento com o retrocesso diante de uma simples mudança de gestão é abordada pela informante no sentido de que na prática esse despreparo irá afastar diversas pessoas com deficiência do ambiente universitário.

Frida diz que nós, pessoas com deficiência, estamos acostumados ao mundo não ser feito para nós, por isso, diante de um acolhimento inadequado em um espaço feito para garantir o direito à acessibilidade, leva a conclusão de que aquele lugar não foi feito para nós. Um processo de materialização da exclusão por negligência dos profissionais incumbidos de acolher quem já lida com um mundo comumente avesso à diversidade. Ela estabelece e categoriza indiretamente o conceito de uma postura capacitista (Mello, 2014) estabelecida no âmbito atitudinal, em que PcDs normalmente sentem que estão incomodando e isso se estabelece com uma barreira (linhas 617 - 621):

Ff: e aí agora no início do ano eu fui (.) é: levar esse meu colega parece ?e é isso assim eu acho (.) péssimo? perder toda uma ;construção; de uma diretoria de pessoas que -tavam batalhando e ,lutando, (.) e zera- ,tudo, (.) ,sabe, ,mudou, (.) ;zerou; ;ah não sei o que; ,pessoas extremame:nte (.) despreparadas ,é isso, assim se eu sou uma pessoa com ;deficiência; e eu eu=eu vou em um luga- e já ,encontro, uma barreira=ali eu já acho ;pronto; que isso aqui não é para mim (.) sabe ;porque; ,nós, pessoas com deficiência (.) a gente já -tá acostumado do mundo não se- feito para a ;gente;

A informante estabelece uma reflexão sobre se apropriar da identidade de pessoa com deficiência, já que em situações semelhantes, de negação explícita do direito à acessibilidade, anos atrás ela iria sentir-se um incômodo e apenas se afastaria do ambiente. Hoje ela consegue perceber que o despreparo de um recepcionista da DACES não é sua culpa e que diante disso ela se coloca no lugar de questionar e de reivindicar uma melhor condição para o seu atendimento. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (Freire, 1996, p.30).

Com a noção de que sua experiência não é individual e que advogar por direitos poderá se refletir não só em sua vida, mas na vida dos outros de seu grupo que precisam desses direitos para participar efetivamente do ambiente acadêmico. Assim compreendemos um ponto de virada na concepção de Frida, ao se “empoderar” (linha 630) ou ao tomar consciência de si como sujeito transformador, coletiviza essa consciência de forma

intersubjetiva, indo atrás não só de garantir direitos individuais, mas como grupo (linhas 627 - 632):

Ff: parece que eu que -tou ;incomodando; (.) e a gente já vem dessa=dessa=dessa cultura de que a ,gente, incomoda sempre (.) e: aí já é=já é uma barreira ;eu já=já=já; me pego ali sabe só que a ,Frida do passado, porque a ;Frida; do presente (.) eu falo assim=é o ?que? é o ,que senhora, (.) ((risos)) -cê não sabe a diferença do que=que é Braille para ;Libras; (.) ,qual sabe=por que=-cê -tá aqui, e ;aí eu; me ,porque o que eu já, me apropriei já me ;empoderei; de outras coisas (.) e eu ,não acho, que eu estou errada (.) é ela que está errada porque ela deveri:a=não deveria esta:r naquele luga:r ou então alguém mais=,mais, preparado devia -tar ali (.) porque ;é isso; ,entendeu,

A conclusão desse eixo narrativo se dá com uma metáfora que expressa como Frida se sente diante da percepção do retrocesso na política de acessibilidade da UnB, de acordo com ela, motivada pela mudança de direção. Ela diz que percebe essa situação como uma “facada” (linha 649), já que ela mesmo teve uma experiência positiva meses antes e no momento se deparar com um espaço que não foi eficaz para acolher seu colega cego. Ela finaliza o eixo narrativo e o relato da situação específica com uma reflexão e um questionamento. Ela respondeu ao colega ironicamente que achava que eles foram à diretoria errada, se ali não era a diretoria de acessibilidade, seria a diretoria de que? (linhas 642 - 649):

Ff: eu fui ,muito, bem recebida todos=os=meus=atendimentos (.) tudo=foi atendido (.) e aí:=muda ,só, porque mudou de ;governo mudou de direção; ,zerou tudo, (.) ,aí vão te-=que ,reaprender tudo de novo, (.) ,entende, ;eu falei assim; e a pessoa ,da recepção ge:nte, da recepção ,aí não tinha uma pessoa para ajudar, pra=pra entrar ;com ele; ?não tinha? ,não tinha, uma estrutura para ele que era uma pessoa ;cego; (.) n~=-não ;tem; (.) ,aí eu falei assim, ;é:=acho que a gente está na diretoria errada; se não é de acessibilidade=é diretoria de .quê. né (.) ((leve suspiro)) ,porque aqui acessibilidade, não estamos .tendo. ,então assim, essa foi a ,experiência, que eu tive ;a mais recente; e: e eu acho que a UnB -tá: retrocedendo (.) é horível pensa- (.) até mesmo porque a gente ,-tá estudando na área, de ;acessibilidade; e me deparar com ;isso; é (.) uma ;facada;

Nesse momento a informante sinaliza o esgotamento do segmento narrativo e com isso partimos para o último eixo da entrevista, que trata do engajamento na luta política pelo direito à acessibilidade.

Porém, seguimos com o segundo bloco de análise com a contribuição de Flavinho. Nesse caso, a mesma lógica utilizada com os outros dois informantes se segue. Para incentivar a narrativa improvisada, solicito a Flavinho que explique seu processo de ingressar na Universidade de Brasília e como ele se percebe como uma pessoa com deficiência no ambiente universitário (linhas 177 - 200):

Y: ;foi; (.) querido eu queria saber o seguinte (.) como é que foi a tua ;história; de ;ingressa:r, no=na educação ;superior; (.) de:sde o processo de tu escolhe:r a ;faculda:de, ;escolher o teu curso; (.) ,até: como que foi esse processo de entrar, ;mesmo; como é que foi essa ;história;

Fnb: véi (.) então é:: no ;ensino médio;=assim eu queria muito fazer ,letras=né, (.) e=eu: tava pensando em (.) tipo=porque eu ;já sabia; inglê:s e eu não queria .outra língua. -lei eu quero ser ,diferente,

Y: ;uhum;

Fnb: eu ;escolhi; a: @letras japonês@ aí eu escolhi a @letra japonês@ véi tipo ;tinha algumas opções; .tipo. (.) Brasília (.) São Paulo ;Amazonas; e .Santa Catarina. .sei lá que é uma das faculdades públicas que tinha letra japonês.

Y: ;certo;

Fnb: eu=falei eu não vou pra, Amazonas, eu ,não, vou=pro ,Rio de Janeir-, eu não vou pra .Sant=Catarina. eu tenho ;São Paulo e Brasília; (.) ,minha mãe não deixou ir pro São Paulo, tem ,Brasília, .é isso. eu tive que ,passar, pra Brasília eu fiz o ,PAS, né

Y: ,ah,

Fnb: ;aí tipo; o PAS ;você escolhe o curso; ,só no último ano, então tipo (1) eu acabe::i escolhendo:: ;letra=japonês; (.) eu tava=tipo entre letras=Libras no ,Enem, também ou:: (1) ;porque na UnB tu não entrava com o Sisú; né ●sei● ;você entrava com aquela outra coisa do Enem; (.) tipo .entrada do Enem. ;sei lá; não é o Sisú (.) aí no ,Sisú eu coloquei, tipo um; backup plan;=assim sabe (.) ●uhum● aí eu ,botei na UFU, porque eu mora:va em ,Ituiutaba, na época (1) então eu bote:i em Uberlândia pra: (.) que era do lado .et cetera. (1) aí acabo:u que e:u (.) é: ,passei, em .história.=eu acho pra pra=pra: (.) .eu coloquei história pra opção letras libras. () .não=Letras Libras em primeira opção=e história. não (.) .sei lá. ,acho que eu tinha passado, pra ,letras Libras, na UFU=mas ;eu não fui; (1) é ;eu acabei escolhendo a UnB mesmo; (.) porque @,UnB,@ ((risos discretos)) (.)mesmo né: é=foda ;é não que a UFU não seja né; mas ,enfim, eu tava mais a fim de fazer ;letras japonês também de qualquer jeito; (1) ,e aí eu vim pra letras japonês, e ;vi que não era tudo @isso@; .assim começou a pandemia também. () ,logo, quando eu entrei (.) então tipo (.) eu entrei=em tive uma ,semana de aula, (.) ;começou a pandemia;

Flavinho no período do ensino médio morava em Ituiutaba (MG) e tinha como primeira opção o curso de licenciatura em Letras Japonês. Esse plano restringiu as possibilidades de instituições em que ele poderia ingressar. O informante garantiu sua vaga pelo PAS e pelo ENEM em algumas universidades e por intermédio dos pais foi direcionado a UnB, pelo local de moradia. O primeiro semestre de Flavinho na UnB é marcado pelo desencanto com o curso, não era como ele esperava e também foi o período de início da pandemia de Covid-19, o que acarretou em uma modalidade de aulas remotas na instituição.

Ao cursar todas as disciplinas de educação obrigatórias para seu curso e trabalhar com aulas particulares, Flavinho percebeu que a docência não era o ofício que o agradava, por conta da constante interação social e imprevisibilidade entre a elaboração do plano de aula e a realidade material da aplicação do plano “não curti muito essa lombra” (linha 200). Ao longo de 2022, o informante ponderou a mudança para outros cursos e chegou à Comunicação Organizacional (ComOrg), curso que engloba a área da comunicação que era de seu interesse e é um curso noturno, o que contempla sua necessidade de trabalhar durante o dia.

O informante diz ter se encontrado mais nesse curso, já que a ementa conversa de forma mais articulada com a sociedade e com questões de acessibilidade, enquanto que Letras Japonês havia mais um diálogo com a linguística centrada em si mesma. Ele coloca que em ComOrg é possível trabalhar a temática acessibilidade em algumas disciplinas voltadas para cidadania, essa proposição revela como o informante categoriza acessibilidade em uma esfera coletiva e não como um serviço individual limitado a pequenas porções de pessoas que fujam ao padrão de funcionalidade corporal hegemônica (linhas 227 - 234)

Fnb: ;acho que; eu me encontrei um pouco nesse curso (1) assim sabe (.) é um ;curso que fala; que dialoga mais eu acho (.) que é questão de .acessibilidade, ;et cetera; também ;cidadania; .essas coisas sociedade. (.) ;letras abordava; mais sobre isso na questão ,linguí:stica,=eu acho e .olhe lá. sabe (.) tipo mais uma ;tradução; um ;closed ca:ptions; eu nunca cheguei a=adentrar tão a ;fundo nisso; (.) mas que ,existam áreas, específicas de ;letras; que ;trabalhem sobre isso; (.) no cu:urso em si ,não, (.) •certo• e: em comunicaçã:o eu=acho que nos ;cursos; a gente ,aborda, assim tem algumas ,matérias, que são não ;voltadas especificamente; para .acessibilidade. ,mas, para a ,cidadani:a,=eu acho e sociedade .et cetera. porque: o curso é ,comunicação social, né com ;habilitação; comunicação ;organizacional; então .eu acho. que é um espaço muito mais aberto né para ;dialogar com isso; .et cetera.

Flavinho cita alguns professores da Faculdade de Comunicação (FAC) como referências na temática de acessibilidade e finaliza o raciocínio dizendo que está bem encaminhado nesse sentido. Ao se distrair com um fio de cabelo em sua blusa, o informante diz que era somente isso sobre o ingresso e solicita pela próxima questão. A próxima pergunta de incentivo à narrativa se concentra no aspecto de como ele se entende como uma pessoa com deficiência no ambiente da UnB (linhas 237 -248):

Y: ;de boa; (.) é: assim (2) o que que você: entende (.) como ,é, que foi esse processo: e ,como que você percebe hoje, o ;fato de ser uma pessoa; com ,deficiência na UnB. (.) -cê pode me conta:r esse: ;como que se deu essa história; como que se deu esse ,processo,

Fnb: ,yéi, quando eu descobri que: ;eu não sei nem como eu descobri; .isso. tipo é=eu lembro que eu -tava na ,pandemia,•uhum• tipo em: que dois mil e vinte e um eu descobri: que era deficiência @federal@ ,eu não sei, ;o que que eu estava fazendo; (.) tipo (1) eu não lembro (.) eu não faço a ,mínima ideia, (.) eu sei que eu ;li essa lei; ((barulhos de batida na mesa)) que é tipo ;visão monocular são considerados visão com deficiência para todos os efeitos perante a lei; (.) e eu falei ,caralho, será que=tenho visão @,monocular,@ ,não é porque, é tipo o laudo é ;visão subnormal no olho esquerdo; né (.) eu falei é visão @monocular@ vista aí eu ;liguei na clínica;; que eu ((choque de lábios em correção)) fui atendido com o ,oftalmologista:, (.) quando eu -tava em ,Ituiutaba, ;ainda; falei pô ,velh-, eu era atendido aí pelo doutor ,Alex, e tals: você tem como você me mandar um @,laudo velho,@ •aham• eles me ,mandaram, um laudo velh- tipo por ;whatsapp; tá

,ligado, (.) tipo com cid (1) ,H54.4, e tudo aí eu fiquei @caralho@ é isso aí=e=aí eu eu acho que eu usei ele para conseguir atendimentos na=DACES ,né,

Flavinho desenvolve a narrativa ao retomar o processo de se reconhecer como pessoa com deficiência, a partir do conhecimento da Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021 que passa a reconhecer a visão monocular como deficiência. Ele se coloca como alguém que costuma buscar informações sozinho, nesse sentido, após se apropriar da legislação, buscou em seu contexto os outros textos que tratavam de sua condição recém descoberta. Encontrou legislação sobre prioridade de atendimento e também solicitou apoio da DACES.

O informante se percebe “muito invisibilizado” (linha 253) como pessoa com deficiência e justifica essa afirmação a partir do fato de ter uma deficiência invisível propriamente dita e também por estar diante de um terreno pouco explorado em relação a recursos de acessibilidade, utiliza os termos “chão muito mole” e “terreno muito cinza” (linha 255), A notória invisibilidade dos sujeitos com deficiência é marcada pela curva da exclusão que esses vivem na sociedade brasileira. (Costa, 2025, p.11). Cabe a nós, visibilizar nossas histórias e identidades.

O processo de visibilização se repete com diferentes especificidades. Em um momento estamos em total exclusão ou invisibilidade, então pouco a pouco vamos buscando espaço no âmbito externo, no meio social e no âmbito interno, em nossas identidades, como nos percebemos. Flavinho conclui que não sabe, que em sua experiência, nem ele que enxerga o mundo dessa maneira sabe definir quais os recursos de acessibilidade mais adequados, diz não conhecer quem estude sobre e nem um documento como um manual de acessibilidade (linhas 253 - 260):

Fnb: hoje em dia é muito:: é: assim=sabendo, que eu sou uma pessoa com ,deficiência, eu acho que eu so- muito invisibiliza:do ;talvez; porque não é: uma ,deficiência visível; (.) e a=assim tipo , recurso de acessibilidade, para a pessoa com deficiência monocular é algo: que: (.) um chão muito=mole ainda (.) ,tá ligado, tipo é um:=é um: terreno meio ,cinza, eu ;acho; ((suspiro leve)) porque: afe:ta a questão de profundida:de e:é (.) ,distância, et ,cetera, (.) então=tipo (.) que nem eu disse que é a=questão=de ,esporte, assim é meio ,paia, ;et cetera; mas ,vai fazer o quê também, (.) entendeu @não sei@ não sei: ninguém fala uhm=a sobre (1) isso ;entendeu; tipo ;ninguém estuda; sobre isso ;sei lá; questão de ,acessibilidades práticas, né tipo (.) ,manual de acessibilidade para pessoas com deficiência monocular, não sei ,entendeu, (.) eu sou uma pessoa com @?deficiência monocular?@ e eu não sei ;te dizer o que; iria me ,ajudar, sabe

A concepção de que a pessoa com deficiência precisa ser versada e especialista em recursos e serviços de acessibilidade mais adequados para sua experiência é um equívoco, já

que sendo a deficiência mais um aspecto da vida de alguém, não cabe esperar que esse seja o aspecto que a pessoa precise se aprofundar, como pesquisar sistematicamente tecnologias, serviços e recursos de acessibilidade. É papel do Estado oferecer em diferentes áreas, opções para que pessoas com deficiência possam escolher o que é mais adequado para efetivar sua participação social em cada âmbito.

Ao longo desse raciocínio, é possível inferir a função identitária específica da positivação de direitos em normas ou leis. Flavinho coloca sua identidade em questionamento ao perceber a nomenclatura visão monocular em um decreto. Uma simples terminologia cercada de um arcabouço de possíveis direitos, leva-o a refletir sobre sua trajetória e como essas promessas de direitos positivados aparecem como um possível caminho para compreender e solucionar certas privações de direitos experienciadas até aquele momento.

Em sequência ao relato, Flavinho faz um breve detalhamento sobre a forma que percebe o mundo, sobre a dificuldade de perceber profundidade e distância, ele cita de forma descontraída a dificuldade com esportes e com o processo de assistir filmes 3D. Segue com a mudança de tom na voz para maior seriedade e realiza um paralelo que esses aspectos que acabou de citar são pequenas coisas que ele acredita não o impedirem de viver de forma plena na sociedade e termina o raciocínio fazendo um exercício de comparação hipotética com alguém que precise de recursos de acessibilidade de forma inegociável (linhas 263 - 266):

Fnb: ,enfim, (.) são pequenas coisas ;eu acho; que não me impedem de: viver plenamente na sociedade (.) ;enquanto; sei lá (.) uma pessoa ,completamente=cega, ;por exemplo; (.) enfrentaria né (.) talvez: e aí ela precisaria de ,mais tecnologias assistivas, e ma:is ;recursos de acessibilidade; ;tipo no dia a dia; ,efetivamente. (1) , então, eu acho que: nisso: (.) eu fico ;um pouco mais; é: (3) ,incerto, (.) ,sobre,

O informante interrompe o relato ao questionar qual era o centro da pergunta, rapidamente ao ser lembrado, segue com a explicação do fato de não ser visto na UnB como uma pessoa com deficiência. Exemplifica sua percepção a partir da conduta dos pares, quando ele comenta sobre sua deficiência, a reação mais comum é realizar brincadeiras sobre o fato, tratar como algo pitoresco, como algo passível de gerar entretenimento. Uma forma de desrespeito à diversidade no âmbito atitudinal que pode ser entendida como capacitismo com uma justificativa recreativa.

Flavinho continua seu argumento com o relato de sua experiência no acolhimento realizado pela DACES. Ele coloca que nem o órgão responsável pela acessibilidade tinha uma resposta sobre os recursos de acessibilidade que poderiam ajudá-lo efetivamente, o que corrobora para sua sensação de não ser visto. Acrescenta também o fato de ter muitas

necessidades relacionadas a condições reais que não possuem diagnóstico médico ou não são consideradas deficiência, como o possível diagnóstico de autismo e a POTs. São condições que por falta de um documento ou legislação específica, o apoio da DACES é inviabilizado, porém que afetam cotidianamente a vida do informante (linhas 269 - 276)

Fnb: @sim@ e aí eu ;acho que tipo pra mim; é essa questão de não ser ,visto, enquanto uma ;pessoa com deficiência; na UnB sabe (.) tipo: ,por mais que eu seja, as pessoas não veem (.) ;isso sabe; quando eu ,falo que não enxergo, de um ;olho; as pessoas ,ve:i tipo (.) nossa caraca ,fecha, seu o:lho=conta ,quantos=dedos=tem=aqui:, ?ah vai se fuder: tá ligado? (.) ;isso não só na UnB; mas=na minha vida inteira né .e et cetera. e tipo (.) entrando na ,DACES, ;também teve aquele acolhimento e pá;; e tal (.) e tipo (.) nem ,eles, sabiam dizer o que=que era o que eu ;precisava; de recursos (.) eles perguntam ,pra você o que você preci:sa, ?mas eu também não sei vé::i? né e sei lá (.) ;tipo eu preciso muito mais de recursos; enquanto uma possível pessoa ,autista, do que com ,deficiência visual, tá ligado =sabe e:=ou: -quanto POTS ;portador; de POTs ;sei lá; .enfim. pessoa com POTs ;não sei como é o termo; ,politicamente @correto@,

Ao seguir o argumento, é colocada uma discussão sobre o conceito de deficiência além do laudo médico. Flavinho cita a autora Débora Diniz e fala que no conceito de deficiência, Pots é uma condição que impede ou limita sua forma de realizar certas atividades cotidianas, como por exemplo, exercícios físicos. Aborda porém o fato da visão monocular ser algo que ele lida desde a infância, ou seja, desde pequeno faz intuitivamente adaptações que driblam dificuldades, adaptações que ele ainda não teve tempo hábil para encontrar com relação ao Pots (linhas 283 - 289):

Fnb: enfim e eu acho que (.) essas coisas de ,POTS, e possível ;autismo; também estão me (2) é: ;atravessando; muito mais ,né, ;do que a questão; com o:=o: (.) ,POTS,=principalmente porque foi agora=né agora (.) ;tipo questão de ;auti:smo; não sei dizer .também. porque=nem sou ;diagnosticado ainda; então .eu não vou dizer nada. ((som de mãos batendo)) ,mas sobre, tipo a ,deficiência visual, (.) ,porra, eu tenho ;isso desde que eu nasci; .sabe. (.) então ;tipo; eu acho que=meu cérebro ;também; (.) ele aprendeu ,um pouco, (.) a::é:: (1) meio que ,calcular distâncias, ;inconscientemente sabe; tipo por exemplo (.) se eu ver um ,degrau, provavelme:nte se=eu fosse visão ;monocular= se eu não fosse visão monocular=virasse visã=-monocular (.) ,hoje, (.) ;eu ia me fuder um pouco; com tipo ,degrau:s e distâ:ncias, e essas coisas

Durante o raciocínio, Flavinho percebe inúmeros recursos de acessibilidade que ele utiliza ou sente falta. Diz preferir interagir sempre estando ao lado esquerdo das pessoas, que locais escuros impossibilitam sua mobilidade, ressalta o quão importantes são as sinalizações na extremidade de meios-fios, degraus de escadas e pisos antiderrapantes, que seu cérebro aprendeu a calcular distâncias inconscientemente. Sua maior dificuldade está na leitura, que

ele conta ter sofrido ao longo do curso de letras e hoje tem menos leituras e consegue utilizar aplicativos que auxiliam nisso, como o *Readera* (linhas 294 - 299):

Fnb: enfim (.) ;ó eu tô pensando já; ó: e aí eu acho que tipo ;meio que eu me adaptei; já com .isso. eu ,acho que acontece, com todo mundo que ;tem deficiência desde; que .nasceu né. também=tipo a gente meio ;que se vi:ra; assim ;e quando a gente meio que desco:bre assim; vi:ra a:lgo ,né, tipo ,uau, ((risos))

Y: ;sim;

Fnb: é (1) é: (.) ;eu acho que é tipo uma; ,grande linha tênue, entre (.) a ,minha=até, onde eu sou ,adaptado,=né (.) ;até onde o meu cérebro consegue; .fazer as coisas. e: (.) ,até, (1) qua=-a partir de qual ;momento eu vou precisar; de ,alguma ajuda, ;algum help ali; .alguma coisa.

Ele entende esse fenômeno como uma linha tênue entre até onde consegue realizar certas ações e quando ele necessitará de recursos externos. Explica também que para ele, a acessibilidade tem grande relevância na dimensão atitudinal, a partir de como as pessoas compreendem sua condição e acolhem Flavinho de modo que ele sinta sua forma de enxergar o mundo como uma característica a ser respeitada, como outros traços que formam a personalidade das pessoas que estão à nossa volta e que acolhemos de forma respeitosa para desenvolver uma relação, “eu acho muito fofo quando as pessoas que voluntariamente saem do meu lado esquerdo e vão para meu lado direito sem eu ter que falar nada” (linha 307).

Após breves citações sobre as leituras que Flavinho fez ao longo de sua graduação e seus autores preferidos, seguimos para mais uma questão que buscava aprofundar sobre barreiras que ele percebe como estudante com deficiência na UnB e suas estratégias de enfrentamento. Nesse trecho narrativo, Flavinho descreve o processo de adaptação de materiais informacionais para leitura, quando recorre a DACES, fala sobre como lida com atitudes capacitistas e sobre a necessidade de buscar outras pessoas com deficiência para lutar pelos direitos de um grupo. Para ele, é necessário conhecer a diversidade que existe entre os integrantes (linhas 334 - 346):

Y: mas ;aí quando; você (.) você me falou de algumas barreiras assim (.) e me falou também de algumas ,estratégias, de enfrentamento dessas (.) ;barreiras; né (.) essa questão de ,estar do lado (.) da outra, (.) do ,lado, da pessoa ;estar do seu lado direito e tal; (.) e tem mais ;algumas coisas assim; ,por exemplo, (.) quando você recebeu o ,pdf imagem, qual que era a tua estratégia pra=lidar com ;isso; (.) e ,quais,=quais outras barreiras tu ,sentiu, e como que tu ;foi atrás de transpor; essas barreiras=assim caso ;existam mais né;

Fnb: então (.) tipo do ,pdf por exemplo; ((som de pigarro)) se chegar os pdfs=com imagem ;eu falava; eu tentava procurar no ,google, •uhum• (.) um ,pdf com coisa; (.) se eu não ,achasse, eu tentava coloca:r algum ;software na internet aí; pra reconhecer (.) ,se não desse certo, só aconteceu uma vez que eu fiz ;isso; (.) que não deu certo (1) de jeito nenhum; que eu mudei pra ,DACES, aí eu falei; ;gente precisa dessa porra; transcrita (.) vei=-isso demorou tipo sei lá (.) ,três meses, pra me enviar

(.) aí já @acabou a matéria@ tá ligado ;tipo; .não precisava mais. ((risos)) aí eu só não li (.) tá ligado ;tipo; •sim• .só não li. (.) .foi isso.

Flavinho descreve um organograma para iniciar o processo de leitura de um texto acadêmico. Primeiramente, caso receba um PDF não selecionável, ou PDF imagem, ele pesquisa textos equivalentes em *sites* de busca, como o Google. Caso não encontre, busca fazer o reconhecimento dos caracteres por meio de *sites* de OCR (*Optical Character Recognition*), caso nenhuma das opções anteriores funcione, então ele solicita a adaptação do material para DACES. Ele conta que precisou pedir material somente uma vez, porém o material foi entregue depois de três meses, quando a disciplina já havia acabado.

A partir desse relato é possível perceber o desdobramento da política de acessibilidade da UnB. A DACES visa oferecer material informacional acessível para leitores de tela, porém a demora no processo, ocasionada pela alta demanda em paralelo com o baixo contingente de força de trabalho especializado, além disso a dificuldade de comunicação para solicitar o material resultam na não efetivação da política. Flavinho, provavelmente por estar habituado com a não efetividade desse serviço, tenta realizar uma série de procedimentos antes de solicitar a adaptação à DACES (linhas 350 - 359):

Fnb: (6) ;tipo quando: as pessoas; .fazem brincadeira de tampar o olho. (.) .assim e ver quatro dedos assim. (.) tipo conta quantos dedos tem aqui. (.) .pra ver se você é @cego mesmo@. •ahSm:• (.) ,ai velho, que ,ó:dio juro, dessa brincadeira(.) ;eu falo velho tipo; ai a pessoa fala=isso .eu falo velho eu não vou fazer isso. (.) .tipo as pessoas fazem isso a minha vida inteira. tipo=você ,não sabe, o que é se=,cego, ((risos)) ,porque tipo ser cem por cento cego, ;é tipo; (.) ,algo muit- raro (.) ,você tá ligado né, ai=eu .dou meio que dou um lacre. (.) assim na pessoa ,acho que também esse é um, (.) eu ,acho que falar, também sobre (.) é: um método que eu ;criei; .pra=pra ,advocar, né sobre ;pessoas com deficiência visual também; (.) •massa• e:: (2) é (.) ;acho que é isso (.) ,acho que também, (.) ,conhecer, ;também; .outros tipos de deficiência visual. (.) conhecer várias pessoas ,não só pessoalmente, mas na internet também né ;tipo=é=legal=assim; .conhecer galera. que=-que tem=de=de gente de todo tipo (.) tem gente que tem ,cachorro, tem gente que não ;tem cachorro; .tem gente que tem tipo aquela visão que -cê só vê um pontinho assim no meio. (.) .tem tipo. (.) .tantas coisas assim né. então é: é: ,legal, ve- essa ;diversidade; assim também pra eu (.) ,conhecer também, (.) e saber ,falar, né quando precisar .ser dito.

O relato segue após seis segundos de silêncio, Flavinho desenvolve a narrativa sobre sua postura diante de atitudes preconceituosas com sua deficiência, quando as pessoas tapam um olho para supostamente experienciar como é a visão monocular. Sua resposta sempre vem com o intuito de repreender e explicar que não é adequado agir dessa forma e que isso não se

aproxima da experiência de ser PcD. Ele elabora também sobre a importância de conhecer a diversidade dentro do campo da deficiência.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (Freire, 1987, p. 29)

Flavinho tenciona suas relações interpessoais no momento que age diante de posturas capacitistas que percebe, em um exercício de ação e transformação constante de seu meio. Em paralelo, Flavinho tenciona suas próprias concepções e percepções ao pesquisar sobre diferentes maneiras de se viver a deficiência. Essa conduta traz ao informante repertório para progressivamente lidar de forma adequada com as situações de discriminação que ele venha a sofrer ou presenciar.

Ele busca diferentes formas de não enxergar, diferentes recursos de acessibilidade e outras pessoas que lutam pelo direito à acessibilidade para agregar em seu conhecimento e agregar repertório para quando for necessário falar. Após essa fala, Flavinho sinaliza o esgotamento de questões a tratar sobre esse eixo da entrevista narrativa, faz uma pausa para beber água e seguimos para o próximo eixo que irá tratar do processo de engajamento na luta pelo direito à acessibilidade, tratado no próximo bloco de análise.

A análise comparada permite verificar que convergem nessas narrativas a materialização de uma sociedade pautada no paradigma da integração (Siqueira 2010). Em uma sociedade que individualiza a deficiência como tragédia e fardo a se carregar, a pessoa com deficiência que encontre subterfúgios para seguir estudando. Em todas as narrativas é transpassada a necessidade de entender que é preciso estudar o triplo para fazer uma prova, para ler um texto são necessárias diversas camadas de ação, a ponto de ser necessário estabelecer um organograma de pesquisa sistemática, conversão de arquivos e adaptação de textos, para só então iniciar os estudos.

A questão é que a desvantagem desses estudantes no primeiro momento não se concentra no conteúdo, mas sim na forma. Isso justifica a reserva de vagas para PcDs e a ampliação de prazo para realizar uma avaliação, para entregar um trabalho, mediante a ineficiência das instituições para oferecer um texto legível às pessoas que pretendem estudar. Precisamos aprender a decodificar um texto, antes de começar a ler. Ao contrário do mérito para aqueles que conseguem, observa-se que o problema está justamente na negação de uma sociedade inteira para a imensa maioria que não consegue driblar essa barreira do formato para chegar ao conteúdo.

Shaolin explica que na avaliação em larga escala para ingressar na UnB, teria contato com questões que exigem dele a interpretação de figuras, em contrapartida em diversas vezes teve negada a audiodescrição dessas imagens. Frida explica que ao longo de toda sua trajetória formativa precisou lidar sozinha com a adaptação dos materiais. Flavinho explica toda a estrutura de ações que precisa realizar quando precisa ler um texto, diz ter sofrido quando cursava uma graduação com alta carga de leitura. Esse tipo de relato descreve não ser possível contar com a instituição para prosseguir os estudos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que quando funcional, a estrutura do núcleo de acessibilidade tem papel relevante na trajetória dos informantes. Shaolin coloca que aprendeu a adaptar seus materiais com o LDV/FE, laboratório que depois teve o serviço deslocado para DACES. Frida diz que conseguir acesso a prorrogação de prazo, direito positivado na política de acessibilidade da UnB está salvando sua vida, no sentido de ter condições de permanecer no curso e Flavinho, quando não consegue adaptar seus materiais recorre à Diretoria, apesar de que quando isso aconteceu, não recebeu o material em tempo hábil para leitura.

Shaolin e Frida trazem à discussão o acesso involuntário de terceiros à identidade de pessoa com deficiência. Shaolin entende que esse aspecto de sua vida é uma fragilidade e pode dar artifícios para que os outros o tratem de forma negativa. Frida diz que já se sentiu desconfortável com sua identidade e hoje busca se entender em igualdade de valor com os outros, porém entende que outras pessoas não se sentem bem ao expor esse aspecto de suas vidas. Em um contexto social que diminui o valor de pessoas com deficiência, é uma tarefa difícil se entender positivamente diante dessa condição.

Ao seguir esse raciocínio, o capacitismo, entendido aqui como a hierarquização de diferentes capacidades humanas, estabelece assim um padrão hegemônico de funcionalidade corporal. Faz com que quem fuja minimamente a esse padrão, sinta-se compelido a esconder esse aspecto, envergonhado ou na esfera religiosa, solicite por um milagre que o aproxime do que é esperado de seu corpo, que seja eficiente, produtivo e funcional a um sistema de trabalho que mercantiliza esses corpos.

O que se chama de concepção capacitista está intimamente ligada à corpo normatividade que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais (Mello, 2014, p. 91).

Essa hierarquização de capacidades permeia o imaginário social profundamente, de modo que mesmo pessoas que se engajam na luta pelo direito à acessibilidade repitam essas

concepções, a exemplo de Frida, ao colocar seu mérito individual à frente da reserva de vagas. Essa afirmação desloca para o campo individual a experiência da deficiência, no sentido de que ao colocar que sem cotas o estudante entra por mérito pessoal, assim as cotas poderiam ser entendidas como um demérito, o que percebemos que não se sustenta, já que o conteúdo é negado a esses estudantes também pelo formato dos textos.

Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora. (Freire, 1987, p. 21).

Cabe ressaltar também a transversalidade de experiências, pois a questão de classe, raça, gênero e origem são explicitadas ao longo das narrativas. Shaolin e Frida têm relações familiares com a UnB, porém de formas distintas. Shaolin teve um avô jurista, um pai que cursou direito na UnB e para decidir seu curso ponderou sobre três cursos considerados de alto prestígio. Enquanto Frida se relaciona com a universidade a partir de seu pai e avô que realizaram uma obra arquitetônica no ICC. Frida ponderou cursar artes cênicas, porém em sua primeira graduação recorreu a uma instituição privada para cursar jornalismo.

Os fatores de raça, classe, gênero e origem diferenciam os relatos de Shaolin e Frida. Shaolin conta que quando criança estava presente nas aulas junto com seu pai, já Frida imaginava a UnB de longe como um ambiente mágico. Ambos buscam esse lugar, porém a partir de referenciais distintos. Os informantes adotam estratégias de enfrentamento diferentes diante das barreiras que encontram. Nesse caso percebemos nos relatos de Shaolin, detalhes sobre dificuldades com a socialização. Porém os três relatam quão transformador é encontrar outras pessoas com deficiência, para se inspirar, compartilhar vivências, estratégias e até reclamações.

Shaolin elabora uma série de experimentações sociais em busca de se encontrar em relações interpessoais saudáveis, coloca em perspectiva os ambientes que frequenta, como a Faculdade de Direito e por isso busca outros lugares. Nesse processo alterna abordagens, como uso ou não da bengala, maneiras de puxar assunto e por fim pondera que sua socialização falhou, com a sustentação do argumento não em si, mas na forma que os outros o percebem, seja com condescendência mediante o uso da bengala ou com estranheza por não olhar nos olhos enquanto conversa.

Já Frida se apoia no empoderamento e na autoconsciência como sujeito de direitos diante da percepção do capacitismo. Adota para si a responsabilidade de contribuir com a

causa das pessoas com deficiência, o que podemos aproximar da categoria de deveres auto impostos em prol da busca por dignidade humana (Flores, 2009). A partir de sua trajetória de vida e percurso acadêmico, Frida encontra caminhos na busca de uma pós-graduação em uma área que ofereça estrutura para pesquisar com consistência a temática da acessibilidade, da inclusão e da deficiência, para contribuir com os problemas que percebe, como as ações da DACES, que de acordo com ela passam por um processo de retrocesso quanto à funcionalidade e eficiência.

A abordagem de Flavinho se aproxima a de Frida, no sentido de que se sente invisibilizado enquanto pessoa com deficiência e por isso busca na referência externa formas de lutar pelo direito à acessibilidade. Suas ações incorrem em conhecer diferentes pessoas com deficiência, não se abster diante de ações que configuram capacitismo na dimensão atitudinal e na necessidade de se abordar essa temática nas disciplinas que cursa, em busca de difundir e amadurecer o debate. Percebemos ações em direção a autopercepção e a visibilização dessas trajetórias.

(...) intenciono demonstrar mesmo que brevemente a necessidade que temos em ser visibilizados pela sociedade, uma vez que existimos, estamos aqui, queremos ser vistos, enfim, ter direitos de pertencimento. Ao enunciar aqui a importância de que os sujeitos com deficiência existem, não podemos deixar que esses caiam na memória do esquecimento. (Costa, 2025, p. 10).

As estratégias de enfrentamento diante das barreiras impostas socialmente aos participantes da pesquisa introduzem o terceiro bloco de análise, que terá o foco em compreender os processos de engajamento dessas pessoas na luta pelo direito à acessibilidade. A estrutura se mantém, na busca de analisar de forma contextualizada e em diferentes níveis de interpretação os fenômenos relatados e os referenciais teóricos e atóricos que orientam e auxiliam a justificar suas tomadas de decisão.

4.4 A luta pelo direito à acessibilidade

Seguimos para análise do terceiro eixo temático da entrevista que se concentra na ação política em si. A partir do direcionamento que cada informante deu a sua trajetória, foi perguntado de que forma eles compreendem a luta pelo direito à acessibilidade. Partimos de um panorama de análise que compreende a acessibilidade como um direito humano.

(...) os direitos humanos não podem existir em um mundo ideal que espera ser posto em prática por uma ação que separa o público do privado. Igualmente, não se trata de categorias abstraídas dos contextos reais em que vivemos. Pelo contrário, os direitos humanos são criados e recriados na medida em que vamos atuando no processo de construção social da realidade (Flores, 2009, p.73).

Damos início com a análise do relato de Shaolin, a partir de sua narrativa, percebo que parte do que ele contou até então poderia se aproximar, ou até ser entendido como engajamento político, dentro da luta pelo direito à acessibilidade. A partir desse entendimento, sigo com a pergunta que incentiva a narrativa. Shaolin faz uma pausa de doze segundos para concatenação de ideias e inicia a resposta ao expor um sentimento de frustração por não usufruir dos espaços da faculdade, já que sentia que estava limitado a frequentar as aulas (linhas 205 - 221):

Y: .sim (.) saquei cara tipo essa questão da vulnerabilidade é muito complexa né. eu acho que a gente tem que conversar @mais sobre@ Shaolin cara (.) é (.) a gente entende que: você me falou sobre as questões da BCE: ;sobre; a questão do LDV=né ;do laboratório; (.) ,tudo isso, é=é: a gente entende como questões de acessibilidade (.) •uhum• você: é uma pessoa que: (.) ;eu percebo; que ao longo da graduação foi uma pessoa que se engaja- em: questões políticas (.) em questões: que eu ,até, aproximaria dessa questão de:=de ,luta, por esse direito à acessibilidade seja no=na faculdade de:=de: Direito ou em geral eu queria ,saber para você, mano (.) como é que esse processo=,como é que foi esse processo, esse processo seu de:: é (.) pensa- nesse engajamento político ;buscando esse direito por acessibilidade; ,como é que foi, esse seu processo de engajamento é=político (.) em geral

Sm: (10) ahm (2) de primeira eu me senti um pouco fru:trado po- estar na faculda:de e não=tar usufruindo (.) de ,verdade, dos ,espaços, •uhum• eu assisti a aula (.) ma:s e=aí e depois: ((suspiro)) ;eu sentia que; tinha que me comprometer mais eu -tou aqui (2) e=aí (.) ,o que eu faço,=o que eu posso deixar ((suspiro leve)) (.) ;foi nesse sentido que eu busquei conhecer; (.) novos grupos de pesqui:sa de extensão o que=poderia ser feitos=né (.) é: (.) por um tempo (.) é (.) eu encontrei=um outro grupo de pessoas com deficiência de: diversas ,matérias, diver=-não=na ;verdade diversos cursos diferentes; e nós vimos que muitas=das=demandas que nós tínhamos eram as mesmas: (.) só ;que; (1) ,isso=é=engraçado, eu acho que (2) ,nós, por sermos poucos: ;em vários cursos; ,diferentes, isolados não tínhamos muita força (.) porque: a gente ;não conseguiu mobilizar nada; (.) pelo menos eu posso dizer na minha faculda:de (.) que=que o curso tem pelo=é=é menos acho=que em média de ;mil e oitocentos;; (.) ,alunos, o=que é bastante quase ,dois mil, (.) ((respiração profunda)) (.) e até onde eu sei (.) pela ;lista do whatsapp que; (.) a gente tem um grupo de pcds da faculdade •sim• tem vinte

A partir dessa frustração, Shaolin buscou conhecer projetos de pesquisa, extensão e grupos que pudessem expandir sua experiência na universidade. Como resultado da busca, ele conta por um tempo com um grupo de estudantes com deficiência de diversos cursos, que se uniram a partir de um grupo formado em um aplicativo de mensagens e que se manteve coeso

pois os estudantes perceberam muitas demandas e experiências sociais compartilhadas, mesmo sem se conhecer.

The disabled people's movement has provided the collective framework for political identification. The re-evaluation of a disabled identity within a political context involves processes which challenge traditional views of disabled people as incapable, powerless and passive (...) As we have seen, this is in marked contrast to traditional policy and practice which has hitherto been dominated almost exclusively by personal tragedy theory (Oliver, Barnes, 1998, p.71)

Ele segue com o argumento de que separados os estudantes com deficiência não têm força política para exigir garantias de seus direitos, sustenta a afirmação a partir do quantitativo de pessoas com deficiência presentes na Faculdade de Direito na época, de acordo com ele era uma quantidade ínfima, o que dificultaria qualquer tentativa de exigência ou organização (Ventura, 2010), “nós por sermos poucos em vários cursos diferentes isolados não tínhamos muita força porque a gente não conseguiu mobilizar nada” (Linhas 218 - 219).

Segue o relato assumindo o termo “ditadura da maioria” (linha 224), a partir do baixo quantitativo das pessoas com deficiência em sua faculdade, caso estejam desarticulados, nenhuma de suas reivindicações seria levada a sério, cabe ressaltar que em outros grupos sociais minorizados, a opressão acontece independente do quantitativo dessas pessoas em um contexto social específico. Shaolin traz também a constatação de que o piso tátil se estende só até a porta da Faculdade de Direito. De acordo com ele, essa é uma mensagem silenciosa passada pela arquitetura do local e carrega o significado de que as pessoas com deficiência visual não são esperadas ou desejadas naquela faculdade (linhas 225 - 229):

Sm: eu: gosto: (.) ,muito, de lembrar que=que ,até hoje a faculdade é assim, (.) o=o: piso tátil (.) que existe na faculdade de=direito é só até a (.) porta da faculdade mas não se estende (1) para dentro da faculdade ;então é como se as=a: pessoa que tivesse deficiência; ,visual, ((riso discreto)) não ia para as=não deveria ir para frequentar os espaços de=aula ,só deveria, encontrar o seu amigo que está na porta porque ali não é um espaço- que ela pertence não precisa pensar nesse tipo de adaptação

Assim, ele finaliza a justificativa da aproximação política entre os estudantes com deficiência a partir de uma conversa despretensiosa circundada por experiências de opressão coletiva, podendo neste trabalho ser definido como a busca por nossa vocação ontológica, nossa humanização de transformar o ambiente em que nos encontramos (Freire, 1987). Esse grupo se tornou o IAE-UnB e em seguida ele cita que ingressou no grupo responsável por administrar o Centro Acadêmico de Direito (CADIr), já que percebia baixa mobilização das

peças com deficiência em seu curso, fora algumas exceções, que ele não concorda com o método de luta.

Ao abordar suas discordâncias quanto a certas abordagens de luta política, ele diz compreender que existem duas formas de ser ouvido em busca de garantias de direito, o primeiro ele categoriza como o método do grito, baseado no medo, da coerção e da força. Ele reconhece a importância desse método para alcançar resultados a curto prazo, em contrapartida, isso afastava as pessoas a longo prazo, por conta do susto e do medo gerado, ocasionando em uma forma de isolamento político ao longo do tempo (linhas 234 - 239):

Sm: eu acho que existem dois mo=modos ;pelo menos; de princípio de ser ouvido o primeiro é um ,método que ela usava muito, que era (.) usar- muito do medo (.) E da ;coação; e da ,força, (.) do grito=né (.) isso=é=um=método ;interessante; para ter um resultado rápido ;só que;; as- a=tendência inclui=eu já=conversei com ,várias pessoas, que foram (.) sinceras sobre ;isso; (.) é que as pessoas=começavam a se assustar muito e ter ,medo né, ;então eu vou ser; ,responsabilizado, se eu não fizer isso é (.) então cria=uma=antipatia as=pessoas=as=pessoas não fazem porque se importam eles fazem porque (.) não querem: (1) se ve- em fria

Em contrapartida ao método do grito, ele define a abordagem que prefere e que adotou ao ingressar na administração do CADir como uma estratégia dialética. Essa estratégia, de acordo com Shaolin, consiste em tentar entender a realidade do interlocutor, para em um processo de diálogo apresentar sua realidade e gradativamente encontrar uma compreensão mútua e por consequência, mudanças na estrutura da faculdade. Ele justifica o uso dessa abordagem ao retomar o caráter elitista do corpo discente da Faculdade de Direito (linhas 239 - 246):

Sm: eu tentei implementar (.) uma política diferente é (.) mais dialética ,olha vamos conversar, (.) ;você já tentou pensar por esse ponto de vista; (1) então eu ,buscava, as pessoas para entender a realidade -que (.) ,pelo menos lá, eu acho que- as pessoas não são acostumadas a=en- a ver uma pessoa=com=deficiência na vida=né (.) é=lá é um ;curso; bastante elitista não tem não existem pessoas com deficiência ,nas escolas que eles frequentaram, (.) ;e nem em suas; casas ;então; (.) ,inclusive negros, acho=que a cota racial (.) é foi positiva nesse sentido ;porque;; se não ;existisse até hoje; seria um curso de noventa por cento de pessoas brancas que hoje em dia (.) é teriam dinheiro para pagar o cursinho para entrar ,lá, (.) ,falta de conhecimento, (.) mas ignorância não no senti-do ;pejorativo; ,acho que. realmente não con=conheciam a realidade

Shaolin elabora sobre sua estratégia a partir da sua percepção de homogeneidade dos estudantes do curso de direito da UnB, definindo que provavelmente tiveram pouco contato com diversidade social ao longo de suas vidas, cita a questão da deficiência e a questão racial. Cita a Lei nº 12.711/2012 de forma positiva, dizendo que se não fosse essa política

afirmativa, haveria somente estudantes brancos com alta renda para pagar cursos preparatórios para o vestibular da UnB. Ele denomina essa percepção como “ignorância não no sentido pejorativo, acho que realmente não conheciam a realidade”, (linha 245).

Shaolin segue a narrativa reconhecendo as limitações de sua estratégia, categorizando como “minha última decepção” (linha 246). Ele explica que sua abordagem, por mais que tente alcançar e sensibilizar as pessoas de uma forma mais compreensível, é fadada ao longo prazo, ou seja, ele demonstra frustração com o reconhecimento do caráter transgeracional da luta política pelo direito à acessibilidade, “por mais que você tente a mudança é muito lenta então você vê pô foi um esforço gigantesco para pouca coisa ser alterada isso dá um pouco de desânimo no final das contas” (linhas 247 - 248).

Shaolin se depara com o desânimo diante do caráter de longo prazo da luta política e da transformação social. Diante desse sentimento, cabe remontar à década de 1980 (Lanna; Júnior, 2010), nas lutas por direitos das pessoas com deficiência. Todo um esforço de organização social se estrutura há quase quarenta anos, com avanços e revezes. É possível identificar o caráter transgeracional dessas lutas, no que se faz dever do militante, um processo contínuo de encanto com sua causa e o preparo das novas gerações, por meio da educação e da sensibilização.

O informante finaliza sua narrativa e quando pergunto se há mais algo a acrescentar. Ele pondera em silêncio por cinco segundo e tangencialmente inicia uma crítica a UnB, sobre a estrutura da DACES, sugerindo uma reformulação que venha a acolher de forma mais adequada os estudantes, além da questão formativa. Fala por fim da distorção entre o percentual de pessoas com deficiência na sociedade brasileira e a ínfima parte dessas pessoas que ingressam na educação superior como algo que deve ser investigado com urgência (linhas 254 - 262).

Sm: (8) ;não sei o quanto isso entra; na sua pesquisa=mas é uma crítica que eu tenho para ;deixar na faculdade; .eu acho. que: ((suspiro leve)) (2) a DACES poderia ser: redesenhada por um espaço que (.) ;acolhesse; mais as pessoas=acho que deveria ter ;realmente; uma ,sala, em que as=pessoas=pudessem conversa:r (.) como se fosse um CA (.) ;eu acho que isso faria; muita diferença (2) e (3) ,alguma coisa está errada na UnB, (.) no sentido=de por que: (.) existem (.) poucas pessoas com deficiência aqui (.) se: em tese ;cinco por cento; da população tem algum tipo de deficiência (.) onde é que elas estão: (1) existe um desvio aí muito grande que deveri=que deveria ser ,estudado, ;eu não sei; se é porque as pessoas com deficiência não conseguem(.) terminar o ensino fundamenta:l (.) se ;graduar no médio; se=existe uma barreira do vestibula:r (.) eu sinceramente não sei mas existe alguma coisa aí muito grande que (.) as pessoas simplesmente ignoram porque: (1) ,ou não ligam, (.) ;ou; (1) eu não sei isso tem que ser re=isso tem que ser pensado de ;alguma=forma;

Seguimos com a análise do terceiro bloco temático da participante Frida. Foi utilizado como gancho o último tema abordado pela informante antes do esgotamento da narrativa para iniciar a próxima pergunta que incentiva a narrativa. Assim se dá o início do terceiro e último bloco temático abordado por Frida, referente à luta pelo direito à acessibilidade, as concepções e ações que ela tem, em resposta aos fenômenos que descreveu sobre sua trajetória (linhas 650 - 660):

Y: .Fri (1) como que foi esse teu ,processo, que você me falou assim (.) ,Fri ano passado tinha vergonha, @tinha medo de incomodar@ (.) como que foi ,esse processo, (.) é: de você sair de uma pessoa que tinha é: ,vergonha, e tinha medo de ,incomodar, (.) e como que: (.) você se:: passou a se engajar nessa (.) a=gente=pode=chamar=de=luta por ;acessibilidade; .você chamaria assim também. ●uhum● pelo direito à acessibilidade você chamaria dessa maneira .também. ,então como é que foi esse processo, de você se engajar (.) nessa ;luta; desde você se ;empoderar; até você se (.) ,engajar mesmo, nessa ;luta; por acessibilidade=como que se deu ;esse processo;
Ff: (2) é: eu acho que: eu acredito que:: por (.) é: ter=outras ;referências; né: (.) por exemplo em ;redes sociais; eu ,comecei, a seguir outras pessoas ,também com deficiência, e: ouvia o discurso de todo mundo=de cada um e via que isso ,agregava, eu falava ,olha que legal, isso também e outras perspectiv-=não só de pessoas com deficiência ;visual;=mas=também de pessoas: ((leve suspiro)) de mobilidade reduzi:da=;pessoas; com=.enfim. ,outras deficiências, e eu via que a gente podia=se=soma- ;se adicionar; ,sabe,

Frida explica sobre sua inquietação com a disparidade de oportunidade entre pessoas com e sem deficiência e coloca a estratégia iniciada na época de ingresso no curso de mestrado acadêmico de busca por cercar-se de pessoas que vivem experiências semelhantes, que observar outras pessoas, foi fundamental para ela ter referência de que transpor certas barreiras é possível. Ela elabora isso a partir da metáfora do conto O patinho feio de Hans Christian Andersen, publicado no ano de 1843, com inúmeras adaptações e circulação no imaginário popular brasileiro.

Ela relata que ser uma pessoa com deficiência, é viver como um patinho feio, em que o padrão de beleza e funcionalidade é ditado por patos e que quando ela busca socializar e encontrar outras pessoas com deficiência, seja pessoalmente ou na internet, ela se depara com uma beleza inerente a si, projetada em pessoas que reconhecem e compartilham da necessidade constante de transpor barreiras em seus cotidianos. Em contraste com essa metáfora visual, ela se coloca no lugar de pessoa com deficiência invisível, porém que isso não faz dela menos deficiente, junto pelas barreiras que enfrenta (linhas 668 - 675):

Ff: ,até então eu era, eu=era=eu não conhecia outras pessoas com ;deficiência; não convivia (.) com outras pessoas com deficiência ;não convivia; e: eu não ,tinha referência, também e: começou a aparecer nas redes

sociais=pessoas=com=deficiência=mostrando o protagonismo delas e não no lugar de coitadinha, não no ;lugar de deficiente; pejorativamente falando, mas sim no lugar de uma pessoa com deficiência, que (.) namora que: viaja que vive que estuda que ,faz tudo, ;tudo; (.) como todo mundo ;faz; né (.) então ter essas ;referências; (.) ,foi, muito fundamental para mim; (.) para eu também me ,apropriar, ;desse lugar; de ;poxa eu sou uma pessoa; é: ,porque=é, isso=assim eu tenho uma deficiência que ela não ,é, tão visível (.) mas eu não sou menos deficiente ,entendeu, (.) é isso=assim que ;é engraçado: ?ah não porque eu também sou uma pessoa com deficiência?

Ela conclui seu raciocínio ao reafirmar o empoderamento que experienciou ao reposicionar a questão da acessibilidade de um local de favor para um local de direito. Quando entendia a acessibilidade como favor, tinha receio de incomodar e se afastava dos ambientes que não a contemplavam, assim que reconheceu a acessibilidade constituída como um direito fundamental para se aproximar do pleno exercício da sua cidadania, ela se reposiciona do local de incômodo negativo, para o local de tensionamento, no ato de exigir, confrontar e buscar a materialização do direito à acessibilidade. Cabe a compreensão “a educação das pessoas com deficiência precisa ser vista não como um privilégio ou um ato de benevolência, mas, sim, como um direito inalienável” (Melo; Lievore, p. 39).

Eu, no local de entrevistador e de pessoa com deficiência, demonstro identificação com a fala da informante, por me sentir atravessado ao perceber algo muito semelhante em minha trajetória de me apropriar da identidade de pessoa com deficiência. Assim ela segue com uma defesa indireta de políticas afirmativas, diz que a referência é fator essencial para nos percebermos de forma positiva, logo, é importante que pessoas com deficiência estejam na universidade, em cargos de prestígio e de visibilidade. Sigo com o incentivo a narrativa, em busca de compreender mais sobre a trajetória da participante, dentro do tema sobre o engajamento na luta pelo direito à acessibilidade (linhas 724 - 737):

Y: ;hoje em dia Fri (.) você (.) nesse processo de engajamento ,quais são as suas ações, que você: entende como esse ;processo de luta; por acessibilidade (.) seja ,frequentar, algum grupo de pessoas (.) ;com deficiência; seja ;produzir de alguma; ,maneira. ,quais são as suas ações hoje, (.) que você (.) é: como que você (.) faz esse trabalho ,hoje em dia,

Ff: (1) ,então acho que, fazer: de=de forma=ativa pra mim: (.) é: (.) não=é não=-tá no ,nível que eu gostaria, (.) hoje por ;exemplo; a=a=ah minha ação: mais concreta é=é ,estar em um grupo de estudos, o educa que é o ;grupo; de .estudos. do meu orientador (.) e eu sou a ,única, pessoa com deficiência ,lá, (1) e: nenhuma pesquisa é ,voltada, para a deficiência=só a ,minha; (.) então assim ;eu sinto; que eu sou uma ,cota, ali dentro ;eu sinto que eu sou um=um=um; grãozinho de feijão ali dentro né (.) não=não de forma: ,pejorativa; não=não criti=-criticando ;não=não falando mal; não ,é isso, é porque ;assim; ,eu me infiltrei em um lugar que não não foi pensado pra mim, mas eu estou sendo recebi:da é:: as pessoas é: isso que eu quando eu chego lá e falo uma ,coisa, falam ,ah não tinha pensado nessa perspectiva, (.) é=tipo=-ssim ,é, porque você não é uma pessoa com ;deficiência;=porque você não convive com ;pessoas com deficiência;=porque se isso ,fosse, (.) a sua ,realidade, você

,entenderia, (.) ,entende, ;e=e=e; não ,é, uma ,crítica, assim (.) ,ah que eu sou melhor,=;não mas assim eu tenho que -tar=ali, (.) eu sinto que eu tenho que -tar=ali porque isso vai ,muda:-, a ;perspectiva de muita gente; is- (.) de algum modo é=é uma forma de fazer=com que eles ;pensem diferente; também

Frida segue o relato, agora a partir de um panorama individual de suas ações, em que começa informando que considera suas próprias ações insuficientes, de acordo com o quanto gostaria de atuar. Explica estar em um grupo de estudo voltado à sociologia, em que ela participa como única pessoa com deficiência e a única estudante de pós-graduação do grupo que aborda essa temática em sua pesquisa. Ela problematiza essa presença exclusiva no grupo, porém afirma o compromisso de apresentar novas perspectivas a quem frequenta aquele ambiente de irradiação e troca de conhecimentos.

A informante segue descrevendo seu desejo por compartilhar suas histórias pela internet com o intuito de alcançar e inspirar outras pessoas a partir de suas estratégias de enfrentamento de barreiras, porém sente receio da exposição, por isso busca esse trabalho constante mesmo no anonimato. Frida conclui dizendo que considera insuficiente suas ações e que busca ampliar essa atuação política, mas por enquanto, atuar na academia para alcançar espaços que carecem da presença de pessoas com deficiência é o que ela consegue fazer no momento (linhas 785 - 791):

Ff: então por mais=assim que eu queira contribuir ,mais, (.) eu sei que: ;eu tenho; o meu limite e o meu limite é: ,vai ali num lugar, que eu não vou saber ,lidar, (.) e: (.) é isso ;então assim; ,na academia, eu estou protegida por ,várias, coisas=pelo ,anonimato, ah: vão ver ,meu nome, e: é esse nome que: sabe ;é isso que eles; vão ver vão sabe:- ,ah um congresso isso=aquilo, é ne:sse anonima- ,eu acho hipócrita eu acho pouco eu acho (.) ridí:culo ,mas, é o que eu ;consigo oferecer; sabe ;porque; eu ,não sei se eu vou, (.) se-=não consigo bota- minha cara a=tapa pra ;isso; (.) né não=não=não ,acho, que eu tenho ,autoestima, ;pra isso; ,mas é o que eu consigo oferecer, .é isso.

Desenvolvemos um breve diálogo sobre recursos de acessibilidade e barreiras que a UnB impõe e por fim ela acrescenta que tudo que for possível, ela gostaria de ajudar, que nosso foco como pessoas com deficiência é buscar igualdade, e que para isso precisamos incomodar. A informante demonstra em seu processo de busca por referências nas mídias sociais, uma inquietação, vontade de fazer mais. Nesse aspecto, acionamos Paulo Freire sobre a curiosidade ingênua, que ao se criticizar, metodicamente, torna-se curiosidade epistemológica, inquietação diante da insuficiência de si.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como

sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 1996, p. 18)

Frida faz um paralelo entre os movimentos feministas e os movimentos das pessoas com deficiência, em que explica que o objetivo do movimento social é buscar igualdade de oportunidades e conclui que precisamos realizar pesquisas sobre nossa realidade, caso contrário, daremos o poder dessa narrativa a pessoas que não vivenciam a deficiência (linhas 844 - 848):

Ff: é aquela coisa assim: de ;sabe; igual o ;feminismo; e o ;machismo:(.) ,feminismo, com o ;feminismo; a gente é::é não que- ,brigar, com os=;homens;=a gente que=essa ,igualda:de, (.) porque=se=a=gente quisesse ,vingança, -cês -tavam ,lascado-, ,entendeu, ((breve suspiro)) então=assim enquanto ,acessibilidade, a gente não quer ,vingança a gente que- -tar no mesmo ,lugar, também a gente que- te-oportunidade de -tar em show a gente quer te- oportunidade=de de:=de ser ,diretor, ?imagina cara? um ,diretor, uma pessoa- ,é isso,

Seguimos com o terceiro bloco de análise da entrevista realizada com Flavinho. Após dar sinais de esgotamento narrativo enquanto falava de suas referências de outras pessoas com deficiência, início o próximo bloco narrativo sobre seu processo de engajamento político. Flavinho remonta a narrativa a partir do período da pandemia de Covid-19, quando cursava remotamente a disciplina Organização da Educação Brasileira (OEB) do departamento de Políticas Públicas e Gestão da Educação (PGE) da Faculdade de Educação. Nessa disciplina ele se engajou na Juventude Revolucionária do Partido dos Trabalhadores (linhas 365 - 387):

Y: é eu**Y:** ,é, eu:: (2) entendo=você como uma pessoa muito ,engajada, (.) ou como uma pessoa engajada ;politicamente; (.) ;você não sei se você se entende assim; também (.) mas ;eu; queria ,saber, como que foi o seu processo de se ,engaja-, ;na luta pelo; direito à acessibilida:de (.) é: como que foi essa história de você: entender=a deficiência e também se ,engajar, nesses processos de lutas pelo direito à ;acessibilidade;

Fnb: ,véi eu acho que tudo começo-, ;na real não só na questão de acessibilidade; mas começou na militância de esquerda (.) •uhum• ,começa por aí, (.) na ,pandemia, né tipo aquela vibe (.) ;porra volta logo não vo:lta; .vamo- todo mundo morre- sei lá. ((risos)) (.) @aí@ ,tava meio que nessa vibe, tá ligado ;eu peguei uma matéria de; ,oab, que é aquela organiza:ção ;não sei o que; lá .não=sei=o=que lá.

Y: .da educação brasileira.

Fnb: ;oab; ((risos)) @é oab não OEB@

Y: funciona també:m

Fnb: não foi ;OEB; (.) aí eu peguei essa ,matéria véi, e aí ;tipo assim; (.) a gente tava falando sobre: (.) ,foi uma das primeiras mat-,=foi tipo de segundo semestre tá ligado (.) então foi a primeira ,matéria, que eu tive de ;educação; (.) e foi ;a primeira matéria que a gente=na faculdade; que eu falei sobre (1) ,a gente falou sobre desigualdades, na educação (.) ;e tipo merdas, que acontecem na ;terra; (.) .no brasil.

(.) tipo capitalismo @tá ligado@ (.) e aí tipo: a=a gente ficou ;meio que tipo; ,segundo semestre, e tipo ;caindo na ficha; ,tá ligado, (.) ;e a gente ficou meio; .caralho velho tipo=o mundo é isso=né=que ;bosta; (.) o que a gente pode fazer pra=pra resolver .isso. (.) ;calourinhos né;

Y: ,aham,

Fnb: aí a professora falou ,ah sei lá, (.) ;faz um panelaço aí; tá ligado ((risos)) assim nessa (.) ;faz um abaixo assinado; .sei lá. (.) ,só que aí teve um anjo, que caiu na terra que foi o ,Cleiton, que é um=eu ;nem converso com ele hoje em dia; (.) ,mas era esse militante da época, da ;JR do PT; (.) do .PT. (.) e aí ele ,mandou lá, um verde assim falou ;eu=eu;; é: construo uma juventude aí politiza:da ,entendeu, (.) eu não .sei se ele falou o partido. mas ele ,jogou lá, (.) ;falou quem quiser me chama aí; .no pv. (.) e é ,isso aí, eu ,chame,i esse cara vei- e eu ,entrei, pra juventude revolucionária do PT vei- ((risos))

Flavinho afirma que hoje acumula discordâncias com a estrutura de movimentos estudantis e que não faz mais parte desse grupo, entretanto, foi nesse processo que ele teve contato com a militância de base. Em seguida ele ressalta que foi seu primeiro contato como protagonista na luta por direitos, já que seu pai é professor e participa ativamente do sindicato em sua cidade natal. Nesse contexto, ele relata inúmeras situações que acompanhou seu pai, comício, manifestações e segue ao dizer que sua atuação política também vem de berço, por meio da observação e dos exemplos que acumulou com seus familiares, em especial seu pai (linhas 393 - 405):

Fnb: teve um @dia@ até que a gente brinca disso até hoje (.) que tipo (.) eu fiz um intercâmbio no egito em dois mil e dezenove •aham• ;e aí tipo eu tinha que fazer uma entrevista presencial; .pra conseguir passar no processo seletivo. (.) e aí (.) no dia que eu fui fazer essa ,entrevista, foi tipo era uma escola no ;centro; (.) tipo uma Uniplan da vida ;tá ligado; •aham• ;aí eu fui no centro; assim eu fui; nessa salinha; ,tive essa entrevista, (.) e aí ,nisso, era a época que ;tava tendo aquele negócio; é: (.)do corte de gastos do ,Temer, do congelamento=da ;educação; ,cê lembra, •sim• (.) e aí: nisso meu pai tava tipo (.) ,liderando, @tá ligado@ o movimento lá em ;Ituiutaba tipo do sindicato assim; (.) e aí tipo tava uma ;gritaria na rua; tipo assim ,gente acampando na praça, tipo=estudante parado escola ocupada (.), filha (.) foi aquele ,caos, lá de ;dois mil e;

Y: sim

Fnb: .de::zenove acho. que foi em •uhum• véi- foi=louco=louco=assim sabe (.) tipo aí meu pai me deixou lá: e ele foi lá ((simulação de gritos)) (.) ;aí eu voltei; aí a gente ,gritou um pouco=a gente foi pra casa, (.) @tá ligado@ ;mentira que eu nem=gritei; eu -tava com uma amigdalite ;tão forte aquele dia; .nossa. ((risos)) .eu=não=sei=nem=como=eu=consegui fala- mas .enfim. (.) ,e:: aí, eu acho que minha ;criação também foi muito assim; né (.) tipo dois pais ;professores; (.) engajados =,minha mãe um pouco menos, (.) ;mas meu pai tipo super engajado assim; né em .questões. ,sindicalistas, e .et cetera. então acho que já foi um pouco de @,berço,@

Flavinho utiliza o verbo “construir” (linha 408), quando se refere a ações políticas e mantém essa terminologia ao longo do relato. Diz ter conseguido construir bastante ao longo dos seus primeiros anos de graduação, participando de manifestações. Até que na volta do ensino presencial no ano de 2023, Flavinho sentiu dificuldade de administrar o trabalho e as

ações políticas, relata também uma não identificação com certas pautas, pois naquele ano já se entendia como pessoa com deficiência e percebia que nos grupos que participava isso não era uma pauta levada em consideração de forma séria e sistemática.

O informante conta que em uma assembleia do movimento estudantil que participava, uma colega com deficiência levantou a pauta da acessibilidade e a importância do tema foi diminuída pelos demais presentes. Essa colega serviu como referência para Flavinho e apresentou a DACES para ele. A diversidade deve ser considerada como eixo estruturante da luta social, caso contrário, incorremos na conduta do opressor, é possível perceber isso em outras organizações, além do movimento das pessoas com deficiência, a exemplo de Nilma Lino Gomes em referência ao movimento negro.

O processo de emancipação e superação sociorracial nos desafia a construir uma pedagogia da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas). Esta é fruto da ação dos movimentos sociais desde os anos de 1950 e 1960 como o movimento de educação popular e a participação de Paulo Freire (Gomes, 2017)

Nesse mesmo período, Flavinho elabora sobre a conclusão que chegou, de que certos movimentos sociais têm preocupações exclusivas com as identidades majoritárias que compõem o grupo, sendo assim, aquela organização com somente duas pessoas com deficiência, teria pouca preocupação com a luta pelo direito à acessibilidade. Aproxima-se a reflexão de que movimentos sociais precisam contemplar diferentes identidades que lidam com opressões além da luta de classes (linhas 414 - 423):

Fnb: e aí nisso (.) ,tinha, uma ;outra menina com deficiência também; no grupo (.) que ela já levou essas ,pautas, sobre ;deficiência; (.) ;tipo nas assembleias; ,assembleia, (2) é=:nas ,reuniões, ;lá né; (.) e aí: a gente: (.) eu=lembro que ela falou ,isso, sabe (.) e a galera só ,cagou sabe, tipo assim falou ;ah tá beleza (.) vamos ver isso aí; (.) e eu fiquei ,nossa né, ;mas tipo; ,foda, (.) e aí depois eu mandei mensagem ;até pra ela; .conversa-. assim falar tipo=ah .descobri que eu sou uma pessoa com deficiência. (.) me dá um ,help, .et cetera. (.) eu acho que foi ,ela, que ;me falou da DACES; •.ah. (.) e: ;enfim; eu tava procurando:=sei lá tipo ,CNH, .também. (.) essas coisas assim da época .tá ligado. (.) e:: aí eu acho que meio que (2) ela me deu um ,toque, assim também (.) tipo que não são todos os movimentos::: .estudantis. que tão afim de lutar po::r ,pessoas com deficiência, (.) ,pessoas trans LGBT também, assim .sabe. (.) tipo ;um banda de viado gay e cis; que: não tá ;nem aí; um- (1) pra .porra nenhuma. só quer- .tipo fazer as coisas deles. e lutar pelas pautas deles (.) e tipo eu ,acho umas pautas meio surreais sabe, (.) ;tipo também; do movimento .estudantil=no=sentido. de que: a galera .que-. ;quer não né; a galera meio que vive numa utopia né

Em seguida, Flavinho elabora sobre o caráter de classe dentro da luta social, ele sintetiza o raciocínio com a proposição “o seis por um matou o revolucionário” (linha 432).

Nessa afirmação Flavinho se refere à escala de trabalho de acordo com a semana, em que trabalhamos seis dias e temos um dia de folga, e por isso estamos exaustos e não conseguimos construir politicamente, sobrando para estudantes universitários com renda familiar suficiente para não precisarem trabalhar enquanto cursam a graduação e por consequência podem acabar se ocupando de pautas que não contemplem a classe trabalhadora de forma realmente satisfatória (linhas 423 - 433):

Fnb: a galera meio que vive numa utopia né (.) ;tipo; eu sinto assim (.) porque ,porra velho, (.) a galera do=do=do movimento=estudantil da UnB lutando por ,uma revoluçã:o, (.) lutando ;pelo; não sei ,o que lá:, pelo: UnB ;blá=blá=blá; (.) e ;tipo vei-; (.) tem gente que não consegue ,nem entrar no UnB, ;tá ligado; (.) sei lá ;tipo; (.) qu- ,movimento estudantil, é esse que -tá tipo ;lutando; por um ;negócio; tão ,surrealista,=sendo que tem gente que ,mal consegue entrar,=;quando consegue entra- ;não consegue permanece-; (.) e tipo: e:=e eles ,colocam essas pautas, assim né ;tipo;; nos=nos=nos nos: ((bater de mãos)) ,políticos, ;deles né=assim; .et cetera. mas na ,prática, assim eu ;vejo pouca gente fazendo isso de verdade; sabe (.) até porque=quem=compõe o movimento estudanti:l (1) em ,sua maiori:a, normalmente é uma ;galera::; (.) não ,elite, né ,mas tipo assim, uma galera mais=classe=média ;tá ligado; (.) porque vei- tu trabalha CLT::=tu é ,fodido, da vida tu precisa ,sair de casa,=seis e meia da manhã: e chegar ;às=onze horas da noite em casa; porque você trabalhou o dia ,inteiro, e ;teve curso; à noite (.) então não ,vai ter tempo pra militar, (.) ,me desculp-, mas assim (.) tipo ah: o seis=por=um matou o revolucionário tá ligado vei- ((risos)) ?infelizmente?

O argumento aparece com a estrutura de que não há tempo para participar de qualquer ato de militância quando se está exausto da jornada de trabalho e estudo a que muitos estudantes estão sujeitos. É necessário reafirmar as experiências de opressão transversalizadas, já que uma pessoa com deficiência simultaneamente pode se identificar com outros grupos minorizados, quanto a sua identidade de gênero, raça, orientação sexual e classe. O informante sintetiza o conceito de economia da atenção, ao dizer que a escala de trabalho matou o revolucionário.

(...) passamos de uma economia produtiva (na qual o trabalhador desejava o toque da sirene que anunciava o fim do horário laboral e o início dos momentos de lazer e criatividade) a uma *economia da atenção* (em que as próprias faculdades cognitivas do trabalhador e da trabalhadora passam a formar parte do discurso econômico). Já não há rupturas entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer. Hoje em dia, o recurso mais escasso e, por conseguinte, mais perseguido pelos processos da globalização hegemônica é constituído pelas faculdades cognitivas do ser humano em todas suas facetas vitais (Flores, 2009, p. 209).

Flavinho prossegue afirmando o caráter essencial da ação de nós pessoas com deficiência, ele diz que ainda somos muito poucos na universidade e cada um tem suas dificuldades para se engajar politicamente. Cita os grupos que ele participa atualmente e traz

o caráter plural da ação política na UnB e que pode ser um bom ponto de partida para ações externas à universidade, nesse caso ele atua no coletivo IAE-UnB e no coletivo UnB Neurodiversidade, que organiza estudantes neurodivergentes. A partir dessa afirmação, ele traz como um movimento pode servir de inspiração ou de base para outro.

O informante por um momento perde a linha do raciocínio e voltamos juntos ao relembrar a questão inicial do bloco. Ele resume brevemente suas contribuições com movimentos sociais no momento atual, ele faz um paralelo entre a questão da deficiência e a questão das pessoas transgênero, dois grupos que de acordo com ele seguem invisibilizados mesmo nos campos progressistas e de luta social. Flavinho interrompe o raciocínio pois havia bastante ruído sonoro na sala ao lado a que fazíamos a entrevista e conclui falando do movimento artístico que participa que é o coletivo de não binários.

Flavinho pergunta se acabamos a entrevista e após meu incentivo ele acrescenta além das minhas perguntas. Ele inicia que em uma conversa dias atrás, chegou a conclusão da incoerência da reitoria da UnB, ele cita nominalmente a reitora e diz que apesar dela ter um discurso aparentemente pró direito à acessibilidade, suas ações práticas mostram o contrário. Cita uma ação do coletivo IAE-UnB em que ele categoriza como “a única vez que eu vi o negócio acontecer mesmo” (linha 530) e a partir disso ele chama para ação, porém lamenta que o início parte sempre de poucas pessoas e conclui que ser pessoa com deficiência que luta por acessibilidade é cansativo (linhas 531 - 539):

Fnb: eu acho que a gente está precisando de sair de ,novo velho, (.) a gente está precisando de ;chegar junto; tá ligado (.) e -pontar os dedos nas ;caras; se- e vamos ,radicalizar, (.) e é=isso aí velho ;entendeu (.) sei ,lá, (.) ,porra, o movimento estudantil ;é o que não falta sabe; pra gente:: (1) ,pedir apoio, né e pedir ;ajuda assim; pra: .tipo. meter um lo:uco assim (.) bater umas pane:las (.) bater uns tambor- (.) fazer uma ,manifestação,=assim .eu digo. ●uhum● ,então eu acho que a gente consegue, sabe só que o problema é que (.) o iní:cio assim (.) sabe sempre vem da gente

Y: ,é,

Fnb: ,eu, acho que (2) ,sendo, pessoas com deficiência ;lutando pelos nossos próprios direitos; é bem .cansativo. (.) ((risos)) ,mas enfim né, se não nós por nós (.) quem nós=fazer (.) ((risos)) (1)e é isso amigo

Y: ;totalmente;

A partir da linha retórica de Flavinho, conseguimos perceber que a estruturação de um movimento que abriga diferentes condições, de deficiência, neurodivergência e identidade em geral, pautado em uma pedagogia da diversidade (Gomes, 2017), tende a maior área de tensão internamente e assim, se bem organizado, tem maior potencial de tensionar a política vigente de uma estrutura social. Isso se comparado a movimentos sociais que segregam e

sectarizam deficiências, como um movimento formado somente por surdos, ou somente pessoas neurodivergentes. Certamente que o diálogo com pares é fundamental para troca de experiências e estratégias de enfrentamento, aqui destacamos a importância de que pessoas oprimidas busquem celebrar a diversidade em suas organizações.

Ao relatar seu cansaço diante da necessidade sistemática de dar início a ações em busca de direito por acessibilidade, Flavinho apresenta uma potência de caráter dúbio. Ao mesmo tempo que se torna protagonista de sua trajetória e por meio de uma curiosidade epistemológica (Freire, 1996) que o impede de descansar diante da exclusão de si e de seu grupo, sente-se exausto, em uma dinâmica de trabalho que esgota e nos torna insuficiente para qualquer coisa além da venda da força de trabalho.

Assim, descobrir e facilitar a visão de uma potência de ação e um protagonismo é e será sempre um desafio ao mesmo tempo filosófico, antropológico e cotidiano dos agentes sociais que atuam em projetos sociais com implicação direta ou indireta nos Direitos Humanos. Procurando resumir uma vez mais o nosso argumento, diríamos que a educação e as lutas por direitos num tal contexto, se não forem feitas com o sujeito podem – no limite – desobrigá-lo de seu lugar efetivo de sujeito de ação, e tirar-lhe o protagonismo (Rifiotis, 2007, p. 242).

Após concluir a narrativa, Flavinho chama para ação e reafirma que se nós não fizermos, ninguém fará por nós, assim finalizamos a gravação da entrevista. Os relatos estruturados de forma improvisada pelos três participantes apresentam diferentes aspectos de convergência e divergência. Os parágrafos a seguir tratam de aprofundar a análise de cada ponto de encontro dessas trajetórias, assim buscamos compreender quais categorias possuem maior e menor relevância e quais são as metáforas de foco na trajetória de cada um desses indivíduos, no que se refere às lutas por direito à acessibilidade protagonizadas por pessoas com deficiência.

Podemos perceber que o engajamento dos três informantes passa por um acúmulo de experiências de privação de direitos, somada a uma tomada de consciência política, que vem de diferentes lugares. Ao experienciarem barreiras e ao compreenderem que a origem dessas opressões não está em seus corpos, mas sim em uma estrutura social, eles desenvolvem uma curiosidade ingênua de conhecer mais sobre essa tal deficiência que atravessa suas trajetórias. Ao longo de um desenvolvimento de referencial teórico e intersubjetivo, suas curiosidades mudam de qualidade e se tornam metodologicamente, curiosidades epistemológicas (Freire, 1996). Uma curiosidade que gera sentimentos de insatisfação e insuficiência com o estilo de vida imposto a pessoas com deficiência e a vontade de agir diante disso.

Semelhante ao movimento negro (Gomes, 2012) e ao movimento feminista (Diniz, 2007), o movimento das pessoas com deficiência busca retirar a hegemonia e autoridade médica sobre nossos corpos, a opressão social desses indivíduos é inegável. Porém essa ressignificação passa por nós também, nós precisamos convencer a nós mesmos de que nossos corpos tem valor e ressignificar nossa deficiência de um fardo, para uma característica, se sofremos é porque há uma estrutura que nos coloca nessa posição.

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (Gomes, 2012, p. 730).

Assim, cada um busca em seus arcabouços referenciais, modos de atuar para transformar a realidade em que se encontram em forma de compromissos auto impostos, em uma transição de vivência individual, para vivência coletiva.

Shaolin centraliza em sua emancipação política, a percepção de que existe algo errado na forma de acesso à educação superior, a partir da disparidade que há entre a quantidade de pessoas com deficiência no Brasil e a ínfima parte desse quantitativo que chega a essa etapa da educação. De acordo com o Anuário estatístico da UnB (2024), no segundo semestre de 2023, haviam 38.393 estudantes matriculados ao longo dos campi, desse total, apenas 452 são pessoas com deficiência, um percentual de 1,17% do total de matrículas são de pessoas com deficiência. Foram consideradas também as matrículas trancadas para esse cálculo, afinal, as pessoas com deficiência também estão sujeitas a necessidade de realizar o trancamento de suas matrículas.

A partir disso, ele entende que, como ele, outras pessoas podem ter sistematicamente seus direitos negados, diante de uma sociedade que considera majoritariamente o modelo médico de deficiência (Siqueira, 2010). Como quando ele precisava de audiodescrição no vestibular e isso era negado por um argumento de que a descrição geraria uma suposta vantagem injusta.

É preciso criar condições para que cada estudante possa significar o mundo a partir das suas possibilidades de expressão e compreensão. Assim, promover a acessibilidade comunicacional constitui-se como desafio ético e estético imperativo, pautado no respeito às outras pessoas e no compromisso com a equidade.. (Barreto; Guimarães, 2025, p. 34).

A partir dessas percepções, Shaolin sabe que muitos lugares não são feitos para pessoas com deficiência e por isso a conduta das pessoas que frequentam esses lugares será negligente ou avessa a qualquer mudança que venha a contemplar maior garantia ao direito à acessibilidade. Para lidar com esse problema, Shaolin busca referenciais para traçar estratégias de como agir. Ele opta por uma metodologia dialógica, que categoriza como “política dialética” (linha 239), o diálogo parece ser o centro de sua estratégia, desde suas constantes reflexões sobre como interagir com efetividade, adotando essa postura em contraste com a estratégia do grito, mesmo sabendo que essa postura demanda mais tempo.

Percebemos uma postura conservadora, que busca a mudança social, porém busca isso com cautela e explorando aos poucos os novos ambientes e referenciais de luta. O informante cita diretamente a vivência política das pessoas com deficiência, no fato de compartilharmos vivências e barreiras, mostra-se ativo em buscar novos grupos e caminhos para lutar por acessibilidade. Essa conduta ativa não o priva da frustração diante da morosidade que percebe nas mudanças sociais, pode ser que isso o leve a reconsiderar a legitimidade do método de militância mais agressivo, quando utilizado em paralelo ao seu método de política dialética.

Ao analisar a trajetória de Frida, é possível perceber um descontentamento longo quanto a suas vivências perpassadas pela falta de acessibilidade. Uma estudante que sempre sentiu que o processo de ensino-aprendizagem tinha a ver com sofrimento e excesso de esforço para acompanhar os colegas. Frida cresceu em um lar religioso que considera a sua deficiência como um problema a ser curado por milagre (Siqueira, 2010), isso incomoda a informante, até que ela encontra já em sua segunda graduação a possibilidade de diálogo crítico e a partir disso passa a se emancipar da concepção de deficiência como tragédia pessoal.

A pedagogia da diversidade pode ser considerada como produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação. (...) incorporando nesta as múltiplas dimensões formadoras e conhecimentos dos sujeitos sociais: práticas, sentimentos, valores, corporeidade, saberes, gestos, culturas. Por isso ela tem que ir além da escola. (Gomes, 2017, p. 111).

Frida encontra referências nas mídias sociais, de outras pessoas com deficiência que mostravam uma identidade positiva de fugir da corponormatividade (Mello, 2014). Frida então percebe na busca por protagonismo o centro da sua estratégia de luta política, já que a partir dos exemplos que encontrou na internet, buscou ingressar no mestrado acadêmico com o compromisso autoimposto (Flores, 2009) de estudar e contribuir com a causa das pessoas

com deficiência. Assim ela ingressa no PPGE/UnB e se torna a única representante com deficiência em seu grupo de pesquisa. No entanto, ela representa nesse espaço a fuga ao padrão.

Como uma pessoa com deficiência em um grupo de pesquisa somente com pessoas sem deficiência, Frida busca representar a oportunidade de ampliação de horizontes, a semente do diálogo crítico e a quebra do preconceito de quem acredita que o ambiente acadêmico não é o nosso lugar. A informante se empodera quando percebe a potência de ser pessoa com deficiência em figuras na internet que viajam, trabalham e exercem sua cidadania. Dessa forma ela demonstra incômodo com a pouca visibilidade que consegue como uma acadêmica, ela categoriza como pouco, porém o que pode ser fruto de sua curiosidade epistemológica.

Frida como uma mulher cisgênero e autodeclarada negra, transversaliza sua vivência a todo momento, ela realiza paralelos entre a luta das pessoas com deficiência e os movimentos feministas (Diniz, 2007). Tem consciência de que sua identidade influi diretamente nas oportunidades que são negadas a ela. Ela se apropria do lema “Nada sobre nós, sem nós”, cunhado por Tom Shakespeare, em 2001, citado por SASSAKI (2007) e utiliza isso para orientar suas ações. Sendo assim, para ela, nós pessoas com deficiência não podemos deixar a hegemonia narrativa das nossas identidades nas mãos de pessoas que não vivenciam a deficiência, por isso sua estratégia política se centraliza na noção de protagonismo.

Flavinho possui referências de atuação política desde sua infância a partir de sua relação com os pais. Ao ingressar na UnB logo se engajou em movimentos estudantis e lá encontrou a gênese de seu engajamento na luta pelo direito à acessibilidade. Percebeu contradições nos movimentos que lutavam pela emancipação do povo oprimido, porém que ignoravam questões de acessibilidade, enquanto construía sua identidade de pessoa com deficiência, tentava alinhar sua ação política a identidade que havia recém descoberto, porém que o atravessava desde sempre.

O informante como pessoa não binária transmasculino, demonstra a transversalidade de sua vivência, estabelecendo um paralelo de invisibilidade dentro do espectro político progressista. Apresenta com bastante ênfase o caráter de classe da luta política e como a exaustão dos trabalhadores que também são estudantes dificulta ou impossibilita a ação de um grande grupo da UnB. Flavinho coloca no centro de sua luta pelo direito à acessibilidade, o tensionamento direto e organizado, já que cita com frequência a escrita de cartas para reitoria, abaixo-assinados, manifestações que conversem diretamente com a reitoria da UnB.

Flavinho como um ator político focado no tensionamento direto, sente-se cansado, por perceber que as mudanças que ocorreram na universidade quanto a questão da acessibilidade, precisaram de muito esforço dele e de seus colegas. Ele afirma que sempre precisamos dar início às ações e que isso é exaustivo, considerando que precisa trabalhar, estudar e manter a militância em diferentes organizações. Ao fim de sua narrativa, apesar do cansaço, ele sugere e convoca para que nos engajemos em mais ações, se não fizermos, ninguém fará, o que aproxima da concepção de representatividade e protagonismo abordada por Frida.

A partir dessas trajetórias, percebemos que a luta política parte da identidade e da necessidade humana de transformar o mundo a sua volta em busca de dignidade. O sofrimento pela privação de direitos existe e desumaniza quem foge ao padrão corporal esperado. Quem possui deficiência se encontra perdido em seu corpo e em suas habilidades, até que encontra em pares, referência de uma outra ética. Uma ética que dá a si e ao outro a possibilidade de questionar e transformar o mundo à sua volta. Os participantes dessa pesquisa assumem a responsabilidade de lutar, quando veem sua dor, suas barreiras e suas alegrias projetadas no próximo. Assim, o sofrimento individual para eles se tornou compromisso político.

Desse modo, toda assunção individual de responsabilidade é sempre uma corresponsabilidade em relação a situação dos outros, já que o máximo grau de compromisso com nós mesmos, com os outros e com a natureza, quer dizer, o máximo grau de responsabilidade a que podemos aspirar o compromisso com os direitos humanos é criar as condições e as possibilidades sociais, econômicas, culturais, políticas e jurídicas de ter, exigir e garantir as responsabilidades que assumimos nesse processo de humanização do humano (Flores, 2009, p. 208).

Em referência a proposição de Frida: “essa é minha condição e não a minha condenação” (linha 240). Quando ela reposiciona a sua deficiência de um local de tragédia, para um aspecto constituinte de sua identidade, ela coloca em palavras o movimento que nós precisamos fazer para nos engajarmos na luta pelo direito à acessibilidade. Sem fazer qualquer referência direta ou indireta a Jorge Luís Borges, é como se ela dissesse: “A cegueira não foi, para mim, uma infelicidade total, não devemos vê-la de maneira patética. Devemos vê-la como um modo de vida: ela é um dos estilos de vida dos homens” (Borges, 2011, p. 137).

As trajetórias desses estudantes trazem à tona o aspecto identitário do engajamento político, já que é impossível lutar por direitos, sem se perceber como um sujeito digno de direitos. Quando Shaolin, Frida e Flavinho não conheciam outras pessoas com deficiência, compreendiam que as barreiras que enfrentavam e enfrentam residiam em seus corpos que

fogem ao padrão esperado por suas famílias, professores e colegas. Como disse Shaolin, “quando você é deficiente, as pessoas esperam que você seja incompetente” (linha 78), podem te fazer se sentir um “peso” (linha 65) na sala de aula e assim sua relação com o aprender pode se tornar dolorosa, física e emocionalmente, como experienciou Frida.

Aos “trancos e barrancos” (Frida, linha 102) esses estudantes ingressaram na educação superior. Não acreditando que são exemplos de superação, mas com a certeza de que existe algo errado em serem os únicos em seus grupos de pesquisa, da sua faculdade ter piso tátil somente até a entrada ou de que nem um texto você tem a certeza que terá acesso até o fim da disciplina que cursa. Assim que começam a se emancipar da deficiência como tragédia pessoal, percebem a dinâmica dialética em que se encontram, em um contexto de opressão, diante de um opressor que sistematicamente os desumaniza.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 1987, p. 16).

Essas trajetórias demonstram a quantidade exaustiva de barreiras a serem transpostas para dar início a um processo de perceber a complexa estrutura que nos cerca enquanto pessoas com deficiência. Sendo assim, é incorreto afirmar que todas as pessoas nascem livres, dotadas de razão e consciência e que toda pessoa tem capacidade de gozar de seus direitos individuais e sociais (ONU, 1948). Porém, a tomada de consciência não é suficiente para libertação dos indivíduos, é necessário restaurar a intersubjetividade dos oprimidos em meio à práxis libertadora (Freire, 1987). Para essas pessoas, perceber-se oprimidos não basta, é preciso fazer algo a respeito.

Jorge Luís Borges elabora a categoria do “eu plural”, quando escreve o Poema dos Dons e diz que Paul Groussac e José Mármol, homens que se ocupavam da literatura e ao mesmo tempo eram cegos. Nesse sentido ele elabora que sendo três, não se trata de uma coincidência, mas sim de uma confirmação de ordem ternária, as palavras desse poema poderiam ter sido redigidas por qualquer um deles, justamente por esse compartilhar de experiências.

Ninguém rebaixe a lágrima ou rejeite

esta declaração da maestria
de Deus, que com magnífica ironia
deu-me a um só tempo os livros e a noite.
Esses dois dons que se contradizem: os muitos livros e a noite, a incapacidade de
lê-los (Borges, 2011, p. 134).

Aproprio-me do Eu plural de Borges para dizer que me percebo na trajetória de Shaolin, de Frida e de Flavinho. Nós percebemos que cabe fazer algo a respeito dessas histórias de opressão que se repetem e que sozinhos quase não temos força para isso, o trabalho nos esgota. Juntos temos a possibilidade de construir uma alternativa de sociedade mais justa. Pautados na ação política, pensando que compartilhamos necessidades e insatisfações concretas, dentro da Universidade estamos contaminados de contexto que irradiam para tantas áreas de formação e socialização. Assim podemos tensionar de forma sistemática as relações entre os direitos humanos e as instituições e estruturas que nos cercam (Flores, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos dezoito anos, eu aprendi a ler, quando descobri um programa que transforma texto escrito em áudio. Já era alfabetizado na escrita e leitura visuais, mas nunca havia me dado conta do universo que se escondia por trás daqueles inúmeros fonemas sintetizados. Ao explorar esses textos, que agora me pertenciam, comecei a criar meu próprio universo de fonemas. Nesse período escrevi uma canção que nasceu da síntese do que senti ao me apropriar da leitura.

Preciso ler um livro
Que na capa diz
Que eu não sou ninguém

Que não sou igual
Que eu não sou feliz
Mas por que?

Preciso ver
Mas não consigo
E por isso eu não sou ninguém

Eu não valho, mas
Eu nunca vali
Mas por que?
Eu vivo aqui? (...)

Revelando somente as primeiras quatro estrofes, pode parecer um simples lamento, porém ela sintetiza minha emancipação enquanto ser humano com deficiência. Costumo não falar sobre os significados do que escrevo, justamente para deixar em aberto as infinitas possibilidades de interpretação. Dessa vez abrirei uma exceção, começo o texto fazendo uma breve audiodescrição de um livro que na capa diz que não sou ninguém, sigo com a tomada de consciência de que não sou igual as demais pessoas, mas também que não sou feliz, tudo isso me coloca em profundo estado de questionamento do porquê disso.

Revelo em seguida o motivo de não ser igual, justamente por não enxergar, essa consciência desvela meu sentimento de não ter valor como os outros, mais uma vez me entrego ao profundo questionamento do motivo de viver assim. Em um breve lapso de empoderamento, direciono o porquê, não é um porquê de lamento, é um questionamento sobre o motivo de existir em um lugar que me percebem dessa maneira, de uma forma tão estrutural e sistemática, que por momentos, eu acredito no meu não valor, a canção segue para um trecho instrumental que remete a uma aventura, quando de repente para.

Acho que desde o início
Eu nasci pra te seguir
Mas hoje

Eu não posso mais
Eu não quero mais
E eu não vou

Porque eu posso ler
Um livro
Que na capa diz
Que eu não sou ninguém

A música que antes estava em uma tonalidade musical menor, muda para uma tonalidade maior e uma cadência mais lenta. Assumo agora com mais calma que antes eu acreditava estar fadado a qualquer lugar que eu fosse, precisaria estar seguindo alguém, que me desse direção, que me guiasse, nos caminhos físicos, metafísicos e epistemológicos. Porém, percebo que não posso e nem quero me entregar a esse fado, por finalmente poder percorrer quase que livremente esse mundo de fonemas e significados, por poder me entregar a leitura.

Nesse sentido, ler um livro que em sua apresentação diz que eu não sou ninguém, em duas negações que se sucedem, temos uma afirmação, sendo assim, eu sou alguém. Diante da literatura crítica e da poética, eu me humanizo, torno-me alguém e apenas que parte da identidade é quase não enxergar o mundo com os olhos, em contrapartida, minha mente cria, completa, inventa o que visualmente falta. Logo, não devo aceitar essa tragédia que me venderam desde que nasci, preciso lutar por um mundo diferente, um mundo que reconheça o valor inestimável que temos, independente de nossa funcionalidade corporal, assim me torno sujeito da minha própria história.

Trouxe esses breves versos para fazer um paralelo com o objetivo de compreender a trajetória de vida desses estudantes com deficiência visual da UnB. Ao conhecer essas trajetórias a partir dos sujeitos que as experienciam, percebemos que essas vivências giram em torno de buscar e reconhecer identidades. A não tomada de consciência dessas pessoas, em certo ponto da vida, não as eximiu do sofrimento e da privação de direitos, ao invés disso, desorganizou e relegou suas estratégias de enfrentamento ao campo do subconsciente.

Em que se refere a compreensão do ingresso desses estudantes na educação superior, compreendemos que elas se deram à revelia da expectativa social. Em meio a esforços desproporcionais em relação aos colegas de classe, esses estudantes invadiram espaços que não foram feitos para eles, mas mesmo esses espaços tentando expulsá-los, eles persistem,

não como exemplo de superação, mas como compromisso ético de provar que a Universidade de Brasília é sim, espaço de direito dessas pessoas.

Para apreender como se dá o engajamento desses estudantes em lutas pelo direito à acessibilidade, bom, parece que em busca de encontrar meios organizados para lidar com barreiras sistêmicas presentes em seus contextos sociais. Mesmo que por caminhos diferentes, a resposta parece confluir que diante da negação de uma cidadania plena por parte do Estado brasileiro, por parte da Universidade de Brasília enquanto instituição, a resposta é lutar.

Ao longo desse trabalho, cito etapas, ações e pormenores da construção do coletivo de Inclusão e Acessibilidade de Estudantes da Universidade de Brasília (IAE-UnB). Isso se dá pois essa dissertação, juntamente com a construção teórica que fiz ao longo dessas páginas, não se sustenta sem a prática da luta social, para teoria crítica dos direitos humanos e para o exercício de uma educação libertadora, a práxis é eixo fundamental. Os relatos sobre o coletivo se constituem como autorreflexão e autoavaliação de que qualquer palavra escrita precisa ter correspondência em ação e vice-versa. Escrevo porque vivo e vivo porque escrevo.

Compreendemos a partir desse percurso, que a educação libertadora e a teoria crítica dos direitos humanos, conectam-se intrinsecamente. O oprimido quando acessa a educação libertadora e emancipatória, desvela o mundo em que até então sobrevive, percebe-se em relação dialética com o opressor, qualifica sua curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. Explora uma reestruturação e constituição de referencial ético e estético em seus pares, em meio a um resgate de sua intersubjetividade.

A inquietação desse sujeito que se percebe histórico, leva-o a buscar um meio, uma técnica que possibilite transformar esse mundo que coexiste com outros oprimidos. Nessa busca o encontro e a apropriação da teoria crítica dos direitos humanos, oferece a possibilidade de nomear e sistematizar o processo de humanização de si e do outro, em uma busca coletiva e organizada, em prol de tensionar as estruturas opressoras em busca de bens materiais e imateriais para alcançar uma vida, constituída de atravessamentos de afeto, paixão, encantamento, e indiscutivelmente, uma vida digna de ser vivida.

Termino essas considerações a partir de uma construção de mundo utópico. Em um contexto de luta constante, se consigo sonhar com um mundo ideal, posso acordar no dia seguinte, disposto a lutar novamente. Ao longo da construção desse trabalho, conheci e aprendi a admirar muitas pessoas, percebi nessas pessoas uma força inacreditável, força que se expressa cotidianamente, para sair de casa, para pegar um transporte, para ler um livro. A força dessas pessoas se faz minha também, e independente de qualquer resultado, sinto-me satisfeito por poder ter a honra de lutar ao lado de cada uma delas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvia Leticia de. **O Direito da Pessoa com Deficiência à Avaliação Biopsicossocial, Multiprofissional e Interdisciplinar**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/25816/1/Silvia%20Leticia%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em 06 fev. 2025
- ALMEIDA, Georgia Bulian Souza; GUIMARÃES, Décio Nascimento; MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Pessoas com deficiência na educação: crítica ao termo “preferencialmente” à luz do Decreto nº 6.949, de 2009**. In: REBELO, Andressa Santos; MARTINS, Bárbara Amaral; GUIMARÃES, Décio Nascimento (Org.). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. v. 1. 2023. p. 171-186. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2023/03/E-book_Políticas-e-práticas-educacionais_20230324.pdf. Acesso em 10 fev, 2025
- ALVES, Denise de Oliveira; ZARDO, Sinara Pollom. **Implementação da política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: avanços, desafios e proposições**. In: Organização dos estados ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura. Educação em pauta: estudos para a promoção da equidade e da qualidade na educação brasileira. Brasília: OEI, 2025. p. 237–248. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- ANDERSEN, Hans Christian. **Den grimme Ælling**. em: ANDERSEN, H. C. Nye Eventyr. Første Bind (Novos Contos. Primeiro Volume). Copenhagen: C.A. Reitzel, 1843.
- BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli; SIMAS, Hugo Segrilo. **Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 31, n. 120, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4VBWb38ND7hkKNPct3qpSRy/?lang=en#>. Acesso em: 12 fev. 2025
- BITENCOURT, Guilherme da Silva. **Avaliação da acessibilidade no site da FE/UnB por um estudante com deficiência visual**. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Universidade de Brasília. Curso de Pedagogia, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/31809>
- BITENCOURT, Guilherme da Silva; SOUZA, Raiany Alves de. **“Perspectiva dos Estudantes com Deficiência Visual do Ensino Médio do Distrito Federal Sobre Recursos e Serviços de Acessibilidade”**. In: Zardo, Sinara Pollom (Org.). **Inclusão escolar de jovens com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal**. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 129 - 150.

BITENCOURT, Guilherme da Silva. **Um Livro**. Intérprete: Coletivo Capybaras. In: Destino de Filó. Brasília - DF: SoundOn, 2024. Álbum digital. Disponível em:

<https://open.spotify.com/intl-pt/track/6nuzKVsWq53GKHEVfsBkfh?si=b4bfaf2eee40492d>.

Acesso em: 10 jan. 2026

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. **O método documentário e sua utilização em grupos de discussão**. Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 19- 38, 2006.

BORGES, Jorge Luis. Borges. **Oral & Sete noites**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em 23 ago. 2021.

_____. **Decreto Federal nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola (PSE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 09 dez. 2026.

_____. **Decreto Legislativo nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 15 mar. 2025

_____. **Decreto Legislativo nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 23 ago. 2021.

_____. **Decreto Legislativo nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 20 jul. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Censo da Educação Básica 2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em 18 jan. 2025

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES. Brasília: INEP, 2015. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_volume_5_avaliacao_in_loco_referenciais_no_ambito_do_sinaes.pdf. Acesso em: 6 jan. 2025.

_____. **Lei nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 dez. 1993.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03///LEIS/L8742.htm. Acesso em: 05 jan. 2026.

_____. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 04 abr. 2025

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 . Acesso em: 12 out. 2025.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 24 ago. 2021.

_____. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em 24 jul. 2022.

_____. **Lei nº 14.934**, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 15 jan 2026.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 21 jul, 2022

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: Secadi/SESu, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2017/07/Documento-Orientador-do-Programa-Incluir-PDF2.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2025.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 3. **Programa Incluir: acessibilidade na educação superior**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/edital%20incluir.pdf>. Acesso: em 10 fev 2025.

_____. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 07 jan. 2026

_____. Supremo Tribunal Federal. **Relatório de atividades 2009**. Brasília, 2009. Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Comunicação Social (Comp.). Disponível em:

https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/principaldestaque/anexo/relatorio_stf_2009_18032010_qualidade_web_orcamento.pdf. Acesso em: 10 dez. 2026.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 55-70, 2017

COSTA, Vanderlei Balbino da. Escritos de mim, diálogos (con)sentidos e momentos percebidos: narrativas de uma trajetória. *Revista Caderno Pedagógico*, Curitiba: Studies Publicações e Editora Ltda., v. 22, n. 14, p. 1–15, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n14-079.

DINIZ, Débora. **Modelo Social de Deficiência**: a crítica feminista. *Série Anis*. Brasília, v. 28, p. 1-8, julho de 2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. Ação Cultural para a Liberdade, 1981

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf, Acesso em: 02 mar. 2025

FÓRUM DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, SOCIAIS APLICADAS, LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES. Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica. Grupo de Trabalho de Ética em Pesquisa. FCHSSALLA (2022-2023). Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2024. Disponível em: https://compos.org.br/wp-content/uploads/2025/09/DIRETRIZES-DE-ETICA-05_03_24-2.pdf. Acesso em 10 jan. 2026

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*, São Paulo, v. 22, p. 33–40, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n9MVpKJ5r7fTknh9rVv9rdc/?lang=pt#>. Acesso em 12 fev. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOHN, M. G. **Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina**. *Cad. CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727–744, jul./set. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 05 dez. 2025

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Décio Nascimento; REBELO, Andressa Santos; SOUZA, Flávia Faissal de. **Participação de pessoas com deficiência em pesquisas**. In: MAINARDES, Jefferson; SIQUELLI, Sônia Aparecida; Comissão de Ética em Pesquisa da ANped (org.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios - Volume 4**. Rio de Janeiro: ANped, 2025. p. 73–80.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HISTÓRIA do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Direção: Aluizio Salles Junior. Produção: Fazenda Filmes. Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e da Secretaria de Direitos Humanos (Org.), 2010. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uSZsJs3TN70&t=280s>. Acesso em: 09 jan. 2026.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Cobogó; 1ª edição, 2019.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/4SF/Claudio/Educa%E7%E3o%20e%20sociedade.pdf>. Acesso em 09 dez. 2024

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. **A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras**. Educar em Revista, v. 33, n. especial 3, p. 71-86. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Movimento político das pessoas com deficiência**: reflexões sobre a conquista de direitos. Inc.Soc., Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28–36, 2017.

MELLO, Anahí Guedes de. **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. **Pesquisa e Extensão**: Experiências e perspectivas interdisciplinares, Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo**: Uma análise antropológica de experiências narrativas e observações Sobre violências contra mulheres com Deficiência. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<https://nedef.paginas.ufsc.br/files/2017/10/Dissertação-mestrado-A5-Anahi-G-Mello.pdf> .
acesso em: 11 mar. 2024.

MEYER, Anne; ROSE, David H; GORDON, David. **Universal design for learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA. CAST, 2014. Disponível em:
<http://udltheorypractice.cast.org/login> . Acesso em 20 ago. 2021.

MORAIS, Angelita Vieira de; GUIMARÃES, Décio Nascimento; MELO, Douglas Cristian Ferrari de (Org.). **Pessoas com deficiência, práticas inclusivas e antipacitismo**. Campos dos Goytacazes (RJ): Econtrografia; PCD Inclusi, 2025. p. 13–28.

MORIÑA, Anabel; CARBALLO, Rafael. **Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41. 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/8FfyvMsGG6KPYgLfMz7w4k/?lang=es#>. Acesso em: 12 fev. 2025

OLIVER, Michael; BARNES, Colin. **Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion**. London. Longman. 1998.

OLIVEIRA, Hevelym Silva de; NOZU, Washington Cesar Shoit; REBELO, Andressa Santos. **Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro durante a pandemia de covid-19**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 104. 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Brrdp6VNcKp4LLzxvZ5YXMr/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 12 fev. 2025

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, 10 de dez. 1948.
Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.
Acesso em 18 jan. 2025

PEREZ, Olívia C.; SOUZA, Bruno M. **Velhos, novos ou novíssimos movimentos sociais? As pautas e práticas dos coletivos**. 41º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Anais. Caxambu, 2017. Disponível em:
<http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt11-15/10696-velhos-novos-ou-novissimos-movimentos-sociais-as-pautas-e-praticas-dos-coletivos/file>.
Acesso em 08 fev. 2023

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022. Disponível em:
<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/32941/O%20LUGAR%20DA%20PESSOA%20COM%20DEFICIÊNCIA%20NA%20HISTÓRIA%20-%20Gustavo%20Martins%20Piccolo.pdf>. Acesso em 12 dez 2025

PROVINCIALTO, Luis Gabriel. **A apropriação do conceito “visão de mundo” pela filosofia de martin heidegger**. Prometeus, n. 29, p. 187-205, jan/abr 2019, E-ISSN: 2176-5960. Acesso em 08 jan 2024

RIFIOTIS, Theophilos. Direitos humanos: sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 241 - 244.

RUSSO, Renato. Teatro dos vampiros. Intérprete: Legião Urbana. In: V. Rio de Janeiro: EMI, 1991. Álbum digital.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII. (2009), p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 24 fev. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós**: Da integração à inclusão – Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, (2007), p.20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-nÓs-sem-nÓs2.pdf> Acesso em: 20 fev. 2025.

SCHÜTZE, Fritz. "Pesquisa biográfica e entrevista narrativa". In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Métodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 210-222.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa INCLUIR (2005 -2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. Florianópolis, SC. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94061/284033.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2025

SOUZA, Raiany Alves de; ZARDO, Sinara Pollom; ALENCAR, Lídia Costa de; JESUS, Layne Silva de; BITENCOURT, Guilherme da Silva. **Acessibilidade e Direitos Humanos**: A Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual na Universidade de Brasília. In: ANDHEP, 10. 2018 Piauí. Anais eletrônicos [...] Piauí: UESPI, 2018. p. 37 - 50.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Anuário Estatístico 2024: ano-base 2023. Brasília: Universidade de Brasília, 2024. Disponível em: <https://anuario2024.netlify.app>. Acesso em: 07 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Diretoria de Acessibilidade. **Relatório de gestão da DACES (2020–2024)**: relatório de atividades. Brasília, 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Plano de Desenvolvimento Institucional** 2018–2022. Brasília: UnB, [2018?]. Disponível em: https://planejamento.unb.br/images/phocadownload/PDI_2018-2022_-_VAtualizada.pdf. Acesso em: 05 fev. 2026.

WELLER, Wivian e OTTE, Janete. **Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas**. Civitas - Revista de Ciências Sociais [online]. 2014, v. 14, n. 2 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/sksmwmSMgwVsZm8P34xCg9z/?lang=pt#>. Acesso em 20 jul. 2023

WELLER, Wivianm. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa:** aspectos teóricos e metodológicos. Sociologias. Porto Alegre, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf

WELLER, Wivianm; et al. **Karl Mannheim e o Método Documentário de interpretação:** uma forma de análise das visões de mundo. Sociedade e Estado, Brasília, v. XVIII, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2002. Acesso em 15 dez, 2023

ZARDO, Sinara Pollom; ALENCAR, Lúcia Costa de. **A Acessibilidade como Direito Humano para as Pessoas com Deficiência.** In: ANDHEP, 10. 2018 Piauí. Anais eletrônicos [...] Piauí: UESPI, 2018. p. 99 - 111. Disponível em: http://www.andhep2018.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=14. Acesso em 10 out 2024

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à Educação:** a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília

APÊNDICES

Tabela 1 - Produção do conhecimento sobre acessibilidade, deficiência e educação superior -
Plataforma SciELO Brasil

Produção	Periódico/Revista	Ano
“O preconceito, na verdade, é desconhecimento”: proposta de ações de acessibilidade para inclusão e permanência de servidores com deficiência em uma universidade federal no interior do Rio Grande do Sul	Revista Avaliação	2024
Impacto da COVID-19 na Educação de alunos com transtorno do espectro autista	Psicologia Escolar Educacional	2024
Inclusão na educação superior e terapia ocupacional: acessibilidade e suas dimensões	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	2024
Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro	Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação	2023
Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais do Centro-Oeste brasileiro durante a pandemia de covid-19	Revista brasileira de estudos pedagógicos	2023
O acesso do estudante com deficiência visual à educação superior: análise dos microdados do exame nacional do ensino médio (enem)	Educação em Revista	2022
Acessibilidade no ensino superior: percepções de funcionários com deficiência	Fractal: Revista de Psicologia	2022

Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	2021
Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento	Revista brasileira de educação especial	2020
A educação inclusiva em espaços não formais: uma análise dos museus de ciências brasileiros	Educação em revista	2020
Educação universitária e inclusiva: recomendações a partir da voz dos estudantes espanhóis com deficiência	Educação & Sociedade	2020
A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409	Revista brasileira de Educação	2020
Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas	Revista Avaliação	2019
Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior	Revista CEFAC	2019
Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	Revista brasileira de educação especial	2018
Enem Acessível: Autonomia para a Pessoa com Deficiência Visual Total no Exame Nacional do Ensino Médio	Revista brasileira de educação especial	2018

Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência	Psicologia Escolar e Educacional	2018
Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora	Psicologia Escolar e Educacional	2018
Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional	Psicologia Escolar e Educacional	2018
Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras	Psicologia Escolar e Educacional	2017
Sombreando a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa	Revista Brasileira de Educação Especial	2017
A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras	Educar em Revista	2017
Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	Revista Brasileira de Educação Especial	2016
Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras	Revista Brasileira de Educação Especial	2014
Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil	Revista Brasileira de Educação Especial	2011
Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior	Revista Brasileira de Educação Especial	2010

Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru	Revista Brasileira de Educação Especial	2008
---	---	------

Fonte: SciELO Brasil (2025)

Tabela II - Lista de códigos para devida codificação para análise de Entrevistas Narrativas

Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas

Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = <i>Carlos</i>);
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);
(.)	Pausa curta (menos de um segundo);
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma);
1.	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word). A primeira palavra da fala sempre é escrita com letra maiúscula, mesmo que tenha ocorrido quebra ou sobreposição de falas;
]	Inserir ao fim de uma sobreposição de fala
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz (fim de frase com hesitação ou continuação);
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz;
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz (fim de frase com certeza ou decisão);
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz;
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava);
exem-	Submissão de parte final da palavra;
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada;

<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática ou com entonação acentuada;
exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra ou sílaba);
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa;
exemplo	Palavra ou frase pronunciada em voz alta;
(exemplo)	Indica incerteza na transcrição ou falas de difícil compreensão
()	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles);
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala;
©exemplo©	Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles);
©(5)©	Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles);
((barulho))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).
1,2,3, etc.	As falas são numeradas linha por linha, para que os trechos da transcrição possam ser citados na análise dos dados e, assim, facilitar a compreensão por parte dos leitores (Caminho no Word → barra Layout da Página → Número de Linhas → opção Contínuo).

Sinais de feedback afirmativo: “mhm” ou “ahã”

Vícios de linguagem: “eh” ou né:

Obs1: Os sinais de *feedback* afirmativo devem ser transcritos pois fazem parte da interação existente durante uma entrevista narrativa ou grupo de discussão. Nas entrevistas também é comum as pessoas empregarem o “eh” como uma espécie de pausa entre a frase anterior e a seguinte ou ainda o “né” ao final de uma frase. Esses elementos também devem ser transcritos.

Obs 2: A pontuação não é usada para indicar estrutura gramatical, mas para representar a entonação (por exemplo, um ponto final para uma entonação fortemente descendente ou um ponto de interrogação para uma entonação fortemente ascendente).

Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de

pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP*. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>.

Tabela III - Divisão temática da entrevista de Shaolin

Divisão Temática: Shaolin

TEMA	SUBTEMAS	LINHAS
Trajetória biográfica		
Trajetória biográfica	<u>Estrutura familiar (Nômade moderno)</u>	1 - 13
Diagnóstico e identificação com a identidade PCD	<u>Deficiência invisível</u>	13 - 23
	Escolarização e despreparo docente	24 - 32
	Dificuldade de diagnóstico	25 - 50
Auto percepção social e estratégias de enfrentamento	Exclusão social e mascaramento da deficiência	50 - 62
	Escolarização e estratégias para não se sentir um peso	63 - 82
	Ensino médio e desenvolvimento de habilidades sociais	82 - 105
O ingresso na educação superior		
Motivação e barreiras para o ingresso na Universidade	Processo de escolha de curso, prestígio, exclusão e influência da família	114 - 135
	Estudar o triplo que outras pessoas para ingressar na UnB	136 - 146
Ser estudante com deficiência na UnB		
Processo de construção de identidade	Não saber como se portar como pessoa com deficiência e socialização	152 - 167
Processo formativo	Aspectos acadêmicos que não são um grande desafio	168 - 174
Socialização e construção de identidade	Tentativa de criar novos círculos sociais e dificuldade de aprofundá-los	177 - 198
	Escolha de se abrir quanto a deficiência	198 - 204
Luta pelo direito à acessibilidade		

Motivo de engajamento e ingresso em grupos	Frustração por não usufruir dos espaços além das aulas	213 - 215
	Entrada em grupos de PCDs de vários cursos e percepção de demandas em comum	215 - 232
Diferentes posicionamentos na luta pela acessibilidade	Diferentes modos de ser ouvido e lentidão para perceber mudanças	232 - 248
Percepções do panorama geral da Universidade	Sugestões de reformulação da DACES	254 - 257
	Existe algo de muito errado com a UnB	257 - 262

Fonte: Próprio autor

Apêndice IV - Citações sem codificação da entrevista de Shaolin

(linhas 1-13):

Y: e agora nós estamos no dia 10 de junho de 2025 fazendo essa entrevista narrativa com o Shaolin Mota e Shaolin meu querido eu vou começar com uma pergunta você não precisa ter pressa para responder primeira questão que eu te faço é a seguinte cara eu queria conhecer a tua história eu queria saber sobre a sua trajetória de vida como que você como que é a sua trajetória mesmo como eu gostaria de saber sobre a sua trajetória como que você me contaria a história da sua vida você Shaolin Mota você poderia me dizer

Sm: boa noite queridos ouvintes é uma pergunta um pouco ampla descobri então é entender como foi a minha trajetória quando eu me descobri como pessoa com deficiência ou?

Y: na verdade é a sua trajetória de vida em geral mesmo desde quando você quando você quiser começar a contar

Sm: bom o básico é mais ou menos o seguinte meus pais são divorciados né então desde o início eu fui um nômade moderno ficava na casa de um ficava na casa de outro então é como se fosse uma família binucleada né desde o início e ambos tinham que trabalhar então não tinha essa questão de eu ficar em casa para um cuidar então desde muito cedo eu fui para a escola

(linhas 13-23):

Sm: a primeira escola que eu fui se eu não me engano se chamava guinness na época acho que agora se chama jk não sei não lembro mais eu fiquei lá até uns 4 5 anos depois eu fui para a segunda escola onde eu passei a maior parte da minha vida que foi o Madre carmen aqui na asa norte foi no Madre carmen inclusive que eu me descobri que eu era uma pessoa com deficiência porque o tipo de deficiência que eu tenho ela é invisível né então é difícil constatação então as pessoas não conseguiam me ver porque é difícil essa correlação quando uma pessoa tem dificuldade locomotora é fácil as pessoas até tendem a aceitar com mais facilidade

(linhas 50-62):

Sm: a gente conseguiu constatar a deficiência né relacionada a retinose pigmentar e a partir daí as pessoas começaram a entender ver que eu não estava sendo pilantra e começaram a me tratar com mais respeito a partir daí só que quando eu era criança o ideal pelo menos a minha experiência né eu não gostava de me **importar** como pessoa com deficiência até hoje eu não gosto porque existe um estereótipo muito carregado né de que quando você começa a se abrir em relação a isso as pessoas começam a você é deficiente então você é retardada então eu vou começar a falar mais devagar para ver se você entende não não é necessariamente isso e as crianças nessa época crianças não têm filtro né então elas são bem escrotas mesmo e aí os meus novos amiguinhos eu tentava me enturmar só que sem dizer de verdade qual era a minha deficiência que eu tinha e tal então enquanto eu não era como se fosse uma faca de dois gumes ao mesmo tempo que eu não dizia que tinha uma deficiência as pessoas falavam se eu não tenho deficiência você é esquisito mesmo eu passo nos corredores e você não cumprimenta você é excêntrico então eu também não gosto de você agora se eu falo que você tem deficiência não é não é não é eu tenho um pouco de receio de ficar amigo de você porque você também é estranho então não vou fazer então eu acho que boa parte da minha vida eu fui um pouco excluído

(linhas 108 -117):

Y: falar muito Shaolin eu acho que você Shaolin você comentou sobre o fato de você desde quando você entra no ensino médio você não ter um plano b você já pensar desde que você entrou no ensino médio sobre a Universidade de Brasília você pode me contar um pouquinho sobre essa trajetória sua desde o processo de escolher a UnB até o processo de você pensar no curso e como que você como foi esse seu processo de ingressar na UnB como foi esse seu processo de ingressar na UnB desde escolher a universidade escolher o curso o processo de entrar como é que foi essa história

Sm: quando eu era criança eu tinha uma cabeça bem influenciável eu entendi que cursos de sucesso por mais errado que isso possa parecer hoje em dia era medicina e engenharia direito isso era um comportamento que os meus pais os adultos em geral que conversavam até nas escolas hoje em dia falavam que são os únicos cursos que prestam

(linhas 124 - 129):

Sm: por outro lado além do direito né pra fortalecer essa escolha o meu avô foi juiz então desde criança eu queria eu via ele trabalhando e achava o máximo o que ele fazia as histórias que ele contava mudavam a realidade de alguém se eu puder fazer alguma coisa assim pra deixar o bem o legado eu sei que é meu **ingênuo** mas uma hora eu vou morrer e minha vida serviu pra quê o que eu de fato mudei na vida das outras pessoas e então dentro das minhas possibilidades eu pensei que direito foi ser a melhor forma de conseguir deixar algo para o mundo

(linhas 136 - 147):

Sm: para entrar na UnB cara particularmente foi foda eu tive que estudar muito porque eu sabia que era um curso que exige uma nota relativamente alta e a prova que eu faço a prova que qualquer pessoa com deficiência faz não é adaptada pra ela né você que tem que se adaptar a ela então tinha questões absurdas eu já comentei várias vezes mas o meu ódio continua até hoje refresco que questões de artes visuais ah olha aí a gravura o que diz a gravura será que o leitor você pode descrever a gravura aí o leitor dizia não senão eu vou te dizer a resposta então é pra fazer o quê porra não tem o que fazer eu sabia que ia ter questões assim na prova então se eu sabia que tem que tirar x para passar na prova eu tenho que estudar 2x para compensar esses deslizes que eu não vou ter como escapar então foi um processo muito estressante eu sabia que eu tinha ideia do que eu queria e quanto difícil seria então pra tentar burlar esses obstáculos eu tive que me esforçar o triplo do que uma pessoa normal eu acho

Y: certo

Sm: próxima pergunta

(148 - 155):

Y: boto fé cara é realmente um bagulho que a gente fica assim né nossa senhora o que a gente tem que fazer para conseguir chegar nos lugares que a gente gostaria eu tenho a mesma sensação meu velho eu queria saber pra ti como que já nesse processo da Universidade de Brasília como que pra você como que é ser um estudante com deficiência na Universidade de Brasília o que que me conta mais ou menos o que é isso pra você

An: essa vai ser uma resposta que talvez te frustre porque até hoje eu não sei como me comportar com isso o meu curso ele é muito elitista né ele é de predominância de pessoas de direita e e eu por um momento na graduação eu tentei criar uma personagem me disfarçando né negando que eu era uma pessoa com deficiência para que eu fosse mais aceito pela turma essa aceitação até aconteceu mas não tanto quanto eu gostaria

(linhas 166 - 174):

Sm: eu me considero uma pessoa introvertida ou tímida então acho que acabou atrapalhando do ponto de vista acadêmico a gente só está relacionando aqui a questão de âmbitos sociais do ponto de vista acadêmico eu acho que eu nunca tive uma grande dificuldade quando eu entrei aqui o laboratório fazia um serviço muito bacana comigo adaptando os materiais a BCE tem um auxílio bem interessante pelo menos no direito de livros que tem até um alto leitor então é bem bacana então eu estou conseguindo me virar bem outra coisa que me facilita bastante é que eu tenho uma memória auditiva muito boa então eu gosto de frequentar as aulas por mais que as pessoas não gostem de se for para ler o slide eu leio em casa eu gosto de ir para a aula porque eu escuto a professora falando e para mim é muito mais fácil memorizar o que ela diz então eu acho que enfrentar esse curso não tem sido um grande desafio nesse aspecto

(linhas 190 - 200):

Sm: fico pensando até hoje que o motivo das pessoas talvez não quererem aprofundar aprofundar é pô esse cara eu estou olhando para ele e ele está olhando para a parede ele é estranho eu vou responder e vou embora depois se eu fosse talvez mais sincero eu talvez tivesse desenvolvido mais mas isso é uma questão muito individual minha porque ser aberto com alguém sobre a sua deficiência pelo menos para mim até hoje talvez no futuro eu seja menos ligado quanto a isso mas é muito revelado o seu íntimo para alguém eu me sinto muito exposto e isso não é a face que eu quero mostrar para alguém eu só vou mostrar minhas vulnerabilidades para alguém que eu confio muito então é um passo lá na frente para mim nunca fez muito sentido eu dar esse passo primeiro porque primeiro eu me mostro como vulnerável e a pessoa e se ela me atacar de alguma forma se ela for escrota aí eu geralmente não faço isso de primeiro

(linhas 205 - 221):

Y: sim saquei cara tipo essa questão da vulnerabilidade é muito complexa né eu acho que a gente tem que conversar mais sobre Shaolin cara a gente entende que você me falou sobre as questões da BCE sobre a questão do LDV do laboratório tudo isso a gente entende como questão de acessibilidade você é uma pessoa que eu percebo que ao longo da graduação foi uma pessoa que se engajou em questões políticas em questões que eu até aproximaria dessa questão de luta por esse direito à acessibilidade seja na faculdade de direito ou em geral eu queria saber para você mano como é que esse processo como é que foi esse processo seu de pensar nesse engajamento político buscando esse direito por acessibilidade como é que foi esse seu processo de engajamento político em geral

Sm: de primeira eu me senti um pouco frustrado por estar na faculdade e não estar usufruindo de verdade dos espaços eu assisti a aula mas e aí e depois eu sentia que tinha que me comprometer mais eu estou aqui e aí o que eu faço o que eu posso deixar foi nesse sentido que eu busquei conhecer novos grupos de pesquisa de extensão o

que poderiam ser feitos né por um tempo eu encontrei um outro grupo de pessoas com deficiência de diversas matérias na verdade diversos cursos diferentes e nós vimos que muitos dos demandas que nós tínhamos eram as mesmas só que isso é engraçado eu acho que nós por sermos poucos em vários cursos diferentes isolados não tínhamos muita força porque a gente não conseguiu mobilizar nada pelo menos eu posso dizer na minha faculdade que o curso tem pelo menos acho que em média de 1800 alunos o que é bastante quase 2000 e até onde eu sei pela lista do Whatsapp que a gente tem um grupo de pcds da faculdade

(linhas 225 - 229)

Sm: eu gosto muito de lembrar que até hoje a faculdade é assim o piso tátil que existe na faculdade de direito é só até a porta da faculdade mas não se estende para dentro da faculdade então é como se a pessoa que tivesse deficiência visual não ia para as não deveria ir para frequentar os espaços de aula só deveria encontrar o seu amigo que está na porta porque ali não é um espaço que ela pertence não precisa pensar nesse tipo de adaptação

(linhas 234 - 239):

Sm: eu acho que existem dois modos pelo menos de princípio de ser ouvido o primeiro é um método que ela usava muito que era usar muito do medo da coação e da força do grito isso é um método interessante para ter um resultado rápido só que a tendência inclusive eu já fui seguindo várias pessoas que foram sinceras sobre isso é que as pessoas começavam a se assustar muito e ter medo né então eu vou ser responsabilizado se eu não fizer isso então cria uma antipatia das pessoas as pessoas não fazem porque se importam eles fazem porque não querem se ver em fria

(linhas 239 - 246):

Sm: eu tentei implementar uma política diferente mais dialética olha vamos conversar você já tentou pensar por esse ponto de vista então eu buscava as pessoas para entender a realidade porque pelo menos lá eu acho que as pessoas não são acostumadas a ver uma pessoa com deficiência na vida né lá é um curso bastante elitista não existem pessoas com deficiência nas escolas que eles frequentaram e nem em suas casas então inclusive negros acho que a cota racial foi positiva nesse sentido porque se não existisse até hoje seria um curso de 90% de pessoas brancas que hoje em dia teriam dinheiro para pagar o cursinho para entrar lá falta de conhecimento mas ignorância não no sentido pejorativo acho que realmente não conheciam a realidade

(linhas 254 - 262).

Sm: não sei o quanto isso entra na sua pesquisa mas é uma crítica que eu tenho para deixar na faculdade eu acho que a DACES poderia ser redesenhada por um espaço que acolhesse mais as pessoas eu acho que deveria ter realmente uma sala em que as pessoas pudessem conversar como se fosse um CA eu acho que isso faria muita diferença alguma coisa está errada na UnB no sentido de por que existem poucas pessoas com deficiência aqui se em tese 5% da população tem algum tipo de deficiência onde é que elas estão existe um desvio aí muito grande que deveria ser estudado eu não sei se é porque as pessoas com deficiência não conseguem terminar o ensino fundamental se graduar no médio se existe uma barreira do vestibular eu sinceramente não sei mas existe alguma coisa aí muito grande que as pessoas simplesmente ignoram porque ou não ligam ou eu não sei isso tem que ser pensado de alguma forma

Tabela V - Divisão temática da entrevista de Frida

Divisão Temática: Frida

TEMA	SUBTEMAS	LINHAS
Trajetória biográfica		
Concepções sobre nascimento e primeiras barreiras	Antes do nascimento, gravidez indesejada e complicações na gestação	20 - 24
	Contextualização do nascimento	25 - 36
	Dificuldade de diagnósticos desconfortos	36 - 61
Processo de escolarização	Escolarização como forma de ser alguém, mas sem apoio especializado	61 - 91
	Cirurgias e desconfortos que dificultam a ida à escola.	91 - 105
Ingresso na educação superior, paralelos	Ingresso em faculdade de jornalismo como 2ª opção e dificuldade na inserção no mercado de trabalho	106 - 134
	Ingresso para artes cênicas em contraste com experiência anterior	134 - 151
	“Você não enxerga, você que faça as coisas acontecerem” e experiência da universidade.	151 - 195
Procedimentos cirúrgicos e solidão	Cirurgia de evisceração e desafio de lidar com isso sozinha	195 - 228
Processo de construção de identidade PCD	Eu não me sentia uma pessoa com deficiência	228 - 239
	Tabu sobre a deficiência “ é uma condição e não minha condenação”	239 - 260
	Entre a igreja e a universidade, reflexões sobre dogma e diálogo (teatro dos vampiros/Legião Urbana)	262 - 303
	Reconhecer-se PCD para si e para sociedade	304 - 319
inserção no mercado de trabalho	Dura realidade da pcd no mercado de trabalho	319 - 364

Estudo como estratégia de enfrentamento	Ingressar no mestrado como estratégia de valorização profissional e estudo sobre a deficiência	364 - 377
Inserção no mercado de trabalho	“você pra mim é uma cota”	377 - 435
Estratégia de enfrentamento a partir de vivências	Resumo de trajetória biográfica “eu vou fazer por mim”	436 - 446
identidade PCD e atuação na Universidade	notar a importância do seu papel na UnB conforme se apropria da identidade de PCD	446 - 490
O ingresso na educação superior		
Estudo como estratégia de enfrentamento	Motivos para ingressar: passar na UnB é um orgulho mas não dá dinheiro	496 - 513
Análise do panorama na antiga política de acessibilidade da UnB	PPNE - Política para inglês ver	513 - 532
Aproximação da identidade PCD a formação continuada	Mestrado: Eu topo pesquisar qualquer coisa desde que seja voltado pra inclusão	549 - 564
Ser estudante com deficiência na UnB		
Barreiras e política na UnB	Barreiras e acessibilidade, contraste entre graduação e pós-graduação	570 - 612
	Mudança de direção na DACES: Acho que a UnB está retrocedendo	612 - 658
Percepção social a partir da Identidade PCD	Se engajar a partir de conhecer outras pessoas com deficiência	665 - 682

Luta pelo direito à acessibilidade		
Identidade PCD e deficiência invisível	Tenho uma deficiência que não é tão visível	683 - 692
	Metáfora do patinho feio e acessibilidade como direito: empoderamento	693 - 716
Percepção social sobre a deficiência	Reflexão sobre lugar social da PCD: como coitadinho	716 - 732
Ações concretas e limites	Ações concretas: grupo de estudo e lugares de direito das PCDs	736 - 760
	Receio da exposição na Internet	761 - 796
	Consciência de limite como militante e sensação de insuficiência em contrapartida	796 - 800
Descrições de barreiras	Barreiras encontradas na UnB e atenção para outros contextos	809 - 841
Compromissos auto impostos	Reflexão sobre a essencialidade do nosso trabalho para mostrar os lugares de direito das PCDs	845 - 872

Fonte: Próprio autor

Apêndice VI - Citações sem codificação da entrevista de Frida

(linhas 1-24):

Y: é o seguinte aqui o que a gente vai fazer é uma entrevista narrativa então imagine que eu sou o ghostwriter do seu livro e você está me contando a sua história com a quantidade de detalhes que você quiser me oferecer tá então ou então se você quiser se imaginar num documentário da bbc vamos nós amigas tem a gente lá viu tá ligado você pode se imaginar como uma cabeça falante de um documentário da bbc você que sabe

Ff: meu sonho

Y: mas exatamente essa proposta a proposta narrativa dentro da sua trajetória pensando nisso eu vou começar com a minha primeira pergunta Frida eu gostaria de conhecer a sua trajetória de vida você poderia me contar a sua história de vida

Ff: nossa trajetória de vida achei forte bom minha trajetória de vida começa de uma gravidez indesejada né então eu acho que vem um pouco antes aí da minha existência de não ter sido planejada de ser indesejada na verdade minha mãe quando grávida teve rubéola minha mãe trabalhava na área da saúde então o que eu digo de ser indesejada era desde sempre porque eu não estava planejada e ela por estar na área da saúde pegou rubéola sem saber que estava grávida então vem aí meio que tudo meio que indesejado desde sempre bom é assim que eu me sinto né esse é o meu referencial o meu ponto de vista

(linhas 24-35):

Ff: e por eu ser indesejada acabou tendo esse meio que descuido enfim isso a gente está falando de 37 anos atrás né então em 1988 quando eu nasci era nesse contexto de uma mulher de 41 anos minha mãe tinha 41 anos nesse contexto de pegar a rubéola sem saber que estava grávida e acabei eu enquanto feto fui afetada né enquanto feto fui afetada e enfim eu nasci com catarata congênita e também tenho um tumor benigno no cérebro é um cisto aracnoide é isso eu não falo quase pra ninguém isso porque sempre tem um olhar de pena né e tal enfim eu tenho um tumor no cérebro não é todo mundo que acorda com essa informação e também não diz nada sobre mim enfim e o que acontece esse cisto aracnoide é muito comum no processo de formação pode entrar um pouco de água na formação do cérebro isso não é raro não é algo raro de acontecer porém possivelmente pela minha mãe ser uma mulher mais velha isso pode ter contribuído mais de isso ter acontecido talvez pela rubéola enfim existem várias ideias isso muita gente pode ter e não saber porque não necessariamente vai afetar em alguma coisa o meu afetou porque ele era muito grande essa quantidade de água que entrou foi muito grande e não foi identificado muito cedo

(linhas 61-72):

Ff: essa então eu cresci com essa referência eu me alfabetizei e tudo foi tudo o processo foi esse então eu não sabia que eu não enxergava e as pessoas acham como que você não sabe eu falo é isso eu não fiquei do nada cego eu passei uma vida nesse lugar e é isso então eu nunca enxerguei do olho esquerdo e eu fui descobrir isso sei lá com 12 anos e enfim até 12 anos eu passei todo o meu processo de alfabetização e tal em colégios que nunca identificaram isso nunca foi identificado eu estudava em colégios isso a gente está falando de comecei sei lá entrei no colégio por 94 95 então assim nunca algum teste era sempre assim ah usa o óculos senta na frente ah não sei o que mas nunca ela não enxerga desse olho nunca foi nunca tive esse nada adaptado nada direcionado para mim era sempre aquela coisa fazer igual todo mundo e eu sempre era aquela pessoa que estava aquém sempre estava aquém de tudo e aí eu tinha dor de cabeça sabe se esforçava muito era isso minha vida sempre foi essa coisa de sentir dor o processo de alfabetização era muito árduo nunca foi feito para mim nunca foi pensado para as minhas necessidades específicas mas eu achava que era daquele jeito porque era daquele jeito para todo mundo

(linhas 99 - 115):

Ff: eu precisava faltar aula porque eu não conseguia ficar com o olho aberto porque eu tinha muita dor e era isso então tipo era quase que uma desculpa minha pra não ir pro colégio sabe aquela coisa de poxa mas eu estava sentindo dor não é que eu não queria ir eu não conseguia entende mas não você tem que ir enfim passei nessa porcaria de logaritmo nunca usei essa porcaria pra nada terminou o ensino médio aos trancos e barrancos sabe era é uma coisa assim que pra mim enfim foi muito árduo todo o processo mas enfim venci essa fase e aí eu tentei entrar na UnB pra artes cênicas fiz a prova de habilidades específicas e não passei na habilidades específicas e fiquei tentando passar pra comunicação social e não consegui na UnB

(linhas-111 - 119):

Ff: eu tinha escolhido comunicação cada disciplina pra mim era uma oportunidade sabe eu sempre fui muito apaixonada por tudo assim porque eu escolhi entendeu eu queria estar ali então era enfim aí eu vinha do gama morava no gama nessa época às vezes passava duas horas no trânsito pra chegar no asa sul e mas pra mim era incrível sabe todo o processo da minha formação eu amei eu amei porque eu queria estar ali queria fazer aquilo tanto de jornal escrito como de televisão como de rádio como de tudo eu fazia assim com muita paixão sempre amei tudo o meu tcc foi o cenário musical de Brasília na verdade eu fiz o projeto era um projeto piloto eu queria fazer de cada década e o piloto foi da década de 80 e aí eu consegui falar com o Dado Villa Lobos consegui entrevistar muita gente o Felipe Seabra do do do do do Plebe Rude então assim eu consegui eu olhava assim eu falava cara eu consigo eu consigo tudo eu eu desenrolo eu me senti essa pessoa sabe

(linhas 151 - 159):

Ff: falando de inclusão eu lembro que na faculdade por exemplo né minhas questões da inclusão enquanto pessoa com deficiência na faculdade porque enfim eu já não enxergava né desde sempre na faculdade de jornalismo eu tinha minhas dificuldades tinha minhas limitações só que eu estava tão acostumada de estar em um ensino médio que ninguém me adaptava a nada que eu pegava os textos botava em pdf tirava foto eu mesma fazia meu processo de adaptação por quê porque ninguém não sei se me oferecia porque eu não sei não sabe era meio que assim você não enxerga você não consegue ver direito você que faça as coisas acontecerem entendeu tipo é isso e eu nunca me foi oferecido alguma coisa entende tipo então eu sempre me virei porque eu passei o ensino médio todo me virando então eu iria me virar também na faculdade e quando eu entrei na UnB também tinha aqueles milhares de textos para ler e tal e aí enfim eu ficava me virando

(linhas 166 - 174):

Ff: o professor falava assim não porque todo mundo aqui tem uma visão 180 graus aí eu falava não eu não tenho e eu lembro que eu falei assim não eu não tenho e ele foi super rude grosso idiota tipo assim todo mundo tem não sei o quê porque em momento algum ele me perguntou em momento algum me foi dito que eu poderia falar isso isso estou falando de 2011 não existia a lei de cotas não existia nada enfim eu não lembro de momento algum alguém me perguntar se eu precisava de alguma coisa se eu tinha alguma questão e tal e eu lembro que ele foi extremamente ignorante na frente de todo mundo e tal não porque todo mundo isso todo mundo aquilo isso e isso e aí eu me manifestei ele já me silenciou na hora e eu falei ah beleza aí em um momento fora da aula que ele não iria me interromper eu falei com ele eu falei assim olha eu não enxergo do olho esquerdo e não sei o quê não sei o quê e aí ele ah tá e foi teorizando teorizando teorizando ah eu não sabia eu falei bom eu tentei falar mas você me interrompeu

linhas (204 - 215):

Ff: 2014 foi esse ano que eu voltei da desse intercâmbio e aí eu falei assim bom tem que resolver sabe essa coisa assim tipo eu não posso mais adiar tenho que resolver isso aí fiz a cirurgia fiz todo esse processo e foi muito rápido assim a recuperação foi muito rápida estranhamente foi muito rápida é eu acho que eu sei lá tava fiquei maturando isso e meu corpo aceitou bem eu me recuperei muito rápido mesmo eu fiz a minha prótese menos de um mês da cirurgia menos de um mês da cirurgia porque eu cicatrizei muito bem e tal enfim e aí eu fiz a minha prótese e eu voltei né pra eu fiz essa cirurgia todo esse processo em São Paulo e aí eu voltei pra Brasília e tal assim me sentindo tentando me sentir mais fortalecida e tal enfim é muito complicado assim quando a gente fala porque porque pra mim isso foi uma coisa muito interna assim sabe muito de processos que também eu tava passando na minha família sabe de enfim de brigas dos meus pais e eu tendo que fazer tudo isso sozinha tipo assim não é que tinha alguém me ajudando não era eu eu e eu mesma cuidando de uma coisa extremamente grave de uma coisa extremamente delicada e eu não tinha o mínimo de apoio de rede de apoio então assim isso me pegava várias vezes e muito assim sabe e aí eu falei assim não bom consegui resolver voltei voltei fortalecida

(linhas 232 -237)

Ff: eu não me sentia uma pessoa com deficiência tipo na minha cabeça isso não era deficiência e porque também o lugar da deficiência na minha criação na minha formação ninguém podia falar era um tabu tipo assim aí porque eu não enxergo cala essa boca como é que você não enxerga sabe era uma coisa assim e eu não enxergo do olho esquerdo essa é uma realidade e é minha realidade sabe e tipo me identificar me reconhecer enquanto pessoa com deficiência foi um grande desafio porque e eu acho que isso me foi foi uma coisa mais palpável mais fácil de aceitar talvez quando eu vi que eu tinha benefícios que eu poderia fazer concurso público para pessoas com deficiência

(linhas 254 - 262):

Ff: eu ia ser freira eu tinha uma eu estudei em colégio de freiras e tal e a minha rede de apoio minha rede de apoio não minha rede de comunicação era a igreja era tudo dentro da igreja então assim era catequese era crisma

era tudo então assim vai pra igreja porque deus tem que te curar então eu fui criada nesse ambiente extremamente fechado que eu ficava o dia todo rezando para deus me curar porque eu tinha um problema eu tinha uma coisa e com 16 anos quando eu comecei a estudar história lá no ensino médio estudar história pra mim foi muito forte porque eu vi a questão de ah da igreja católica e não sei o que eu falei assim gente isso tá tudo errado e me fez questionar o que eu tava o tempo todo vivenciando assim não que aí vou condenar nada mas tipo assim vou questionar só que quando você chega na igreja questionando eu ouvia gente falando assim você não pode duvidar você só tem que acreditar

(linhas 304 - 310):

Ff: entrei nesse nesse caminho nesse lugar de começar a pensar pessoa com deficiência e aí eu só que eu já tinha minha formação já tinha terminado e aí veio muito tempo depois a ideia do mestrado né e também tem a questão por exemplo eu enquanto pessoa com deficiência para o governo do Distrito Federal bom eu tenho direito a um passe livre tenho direito entrei numa lista de pessoas com deficiência para empregos né que aí vieram as cotas das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e aí eu já na minha segunda graduação já com 27 anos pensei poxa eu preciso ter uma renda né preciso me sustentar né já tenho quase 30 anos eu preciso me sustentar

(linhas 328 - 336):

Ff: a realidade da pessoa com deficiência no mercado de trabalho enquanto empresa privada é esse eles vão explorar o máximo que eles puderem e te desvalorizar o máximo que eles puderem porque assim ter uma pessoa com deficiência num cargo de gerência e uma pessoa com deficiência num cargo de auxiliar o desconto é o mesmo então assim vamos botar esse pessoal aí nos menores cargos possíveis porque é isso a gente tem que cumprir a cota e é isso que eles é aí que eles vão estar e os de gerência de si pra cima e tal a gente vai colocar pessoas que vão render entendeu é isso assim é horrível é duro mas eu vivi isso na minha pele por sete anos e dez meses até que fui demitida do nada porque do nada não eu fui questionar o meu gerente o meu diretor porque eu estava me sentindo desvalorizada enquanto pessoa não era enquanto salário eu acho que eu ganho muito pro que eu faço mas eu quero ser valorizada pelo que eu tenho a oferecer

(linhas 490 - 504):

Y: ou Fri eu queria entender o seu processo a sua o seu processo com a UnB desde porque que você escolheu a UnB desde a graduação até aqui na pós-graduação e como que é pra você ser uma pessoa com deficiência na Universidade de Brasília quais são quais foram as barreiras que você que você é percebeu como que você se percebeu como pessoa com deficiência como é que foi essa história desde você escolher desde desde quando você escolheu fazer a UnB desde quando você escolheu o curso é e como que foi pra você esse esse processo com a UnB

Ff: não então a UnB é um sonho pra acho que pra todo mundo aqui de Brasília né quem nasceu aqui em Brasília e tal então tipo era um sonho eu lembro que meus professores falavam da UnB como se fosse um lugar mágico então eu tinha no meu imaginário esse lugar mágico que era ainda mais eu sendo do Gama né na época não tinha o campus do Gama então assim eu era uma pessoa meio do sabe do interior então assim a UnB era sempre foi um sonho era isso os melhores eram passavam no UnB era isso de ser melhor mesmo né então e acho que até hoje se você fala pra alguém falar ah no estudo do UnB todo mundo te vê diferente então assim e eu queria estar nesse lugar sabe de conhecimento e o meu pai ele trabalhou aqui no UnB meu pai é mestre de obra e o meu avô também trabalhou eles trabalharam aqui na UnB fizeram uma reforma ali no minhocão isso há muito tempo então assim eu lembro que quando eu passei meu pai ficou muito feliz tipo assim poxa é isso

(518 - 528):

Ff: em 2014 eu recebi uma ligação ah não sei o que não sei o que nós somos da UnB não sei o que você se identificou com uma pessoa com deficiência ah vem aqui visitar a gente não sei o que isso em 2014 eu tinha voltado da Espanha aí eu fui lá conhecer não sabia e tal eu fui conhecer e aí eles me falaram que eu podia pedir um material ampliado que eu podia pedir tempo adicional não sei o que me falaram todo tudo que eu tinha direito eu falei assim ah poxa é bom saber que eu poderia ter um tutor não sei o que não sei o que e aí eu fui levar pro meu departamento isso eu falei assim olha e aí no meu departamento ninguém sabia de nada ninguém tinha ouvido falar tipo assim era eu tava levando uma coisa ali que ninguém sabia de nada e aí eu lembro que a coordenadora na época disse não porque você entrou por cota eu falei não não tem cota pra pessoa com deficiência era 2014 eu falei não eu não entrei por cota não tinha cota não tem cota pra pessoa com deficiência que veio as cotas em 2015 né mas eu falei assim não tem cota não tem cota aqui ela da cabeça dela eu falei assim não eu sei como que eu entrei aqui não foi por nada foi por mérito né único e exclusivamente meu

(linhas 540 - 550)

Ff: e não e aí eu acho que eu me apropiei mais da questão de ser uma pessoa com deficiência já no mestrado que foi agora que eu entrei em 2022 depois da pandemia entrei em 2022 e aí que eu falei assim bom eu quero que a minha eu quero tentar na área de inclusão quero tanto que eu não fiz pras artes cênicas porque as artes cênicas é tudo muito limitado lá e eu falei assim bom eu quero alguma coisa na área de inclusão na educação então eu pensei pô educação eu fiz algumas disciplinas aqui né por ser de licenciatura eu falei assim bom vamos pra educação porque eu acho que acho que tem uma estrutura melhor acho que tem talvez seja uma visão limitada minha talvez uma falta de conhecimento meu mas eu pensei pô na educação e se não tiver melhor lugar pra implantar pra pensar em alguma coisa vai ser na educação porque vai reverberar em todas as outras áreas né pensei assim poxa educação né talvez seja o cerne de tudo na UnB inclusive pra o que eu quero atingir de fato e aí eu falei assim quero fazer qualquer me disponho a fazer qualquer coisa a pesquisar em qualquer área mas que tenha que seja para inclusão que esteja ligada à inclusão é algo que eu não abro mão certo e é isso

(linhas 560 - 567):

Ff: assim era para inglês ver eu falei assim não as barreiras que eu encontrava era comunicação ruim é não tinha nada muito palpável aí pega um documento aí leva para não sei o que era uma burocracia burrocrazia que inviabilizava o negócio entendeu não eram eles não se conversavam era um negócio que não se conversava era gente que tinha que ir lá pegar um danado no papel levar não sei o que ir atrás entende não funcionava e quando eu entrei na pós-graduação já tinha a diretoria de acessibilidade que fez toda a diferença porque aí eu fui lá me apresentei levei meu laudo contei minha história não sei o que eles me identificaram e tal e isso para mim é muito importante porque assim isso também no meu processo de pesquisa porque você se identifica é voluntário se você precisar você vai e se identifica

(linhas 617 - 621):

Ff: e aí agora no início do ano eu fui levar esse meu colega parece e é isso assim eu acho péssimo perder toda uma construção de uma diretoria de pessoas que estavam batalhando e lutando e zerar tudo sabe mudou zerou ah não sei o que pessoas extremamente despreparadas é isso assim se eu sou uma pessoa com deficiência e eu vou em um lugar e já encontro uma barreira ali eu já acho pronto que isso aqui não é para mim sabe por quê nós pessoas com deficiência a gente já está acostumado ao mundo não ser feito para a gente

(linhas 627 - 632):

Ff: parece que eu que estou incomodando e a gente já vem dessa cultura de que a gente incomoda sempre e aí já é uma barreira eu já me pego ali sabe só que a Frida do passado porque a Frida do presente eu falo assim é o que é o que senhora você não sabe a diferença do que é Braille para Libras qual sabe por que você está aqui e aí eu me porque o que eu já me apropiei já me empoderei de outras coisas e eu não acho que eu estou errada é ela que está errada porque ela deveria não deveria estar naquele lugar ou então alguém mais mais preparado devia estar ali porque é isso entendeu

(linhas 642 - 649):

Ff: eu fui muito bem recebida todos os meus atendimentos tudo foi atendido e aí muda só porque mudou de gestão mudou de direção zerou tudo aí vamos ter que reaprender tudo de novo entende eu falei assim e a pessoa da recepção gente da recepção aí não tinha uma pessoa para ajudar para entrar com ele não tinha não tinha uma estrutura para ele que era uma pessoa cega não tem aí eu falei assim é acho que a gente está na diretoria errada se não é de acessibilidade é diretoria de quê porque aqui acessibilidade não estamos tendo então assim essa foi a experiência que eu tive a mais recente e eu acho que a UnB está retrocedendo é horrível pensar até mesmo porque a gente está estudando na área de acessibilidade e me deparar com isso é uma facada

(linhas 650 - 660):

Y: Fri como que foi esse teu processo que você me falou assim Fri ano passado tinha vergonha tinha medo de incomodar como que foi esse processo de você sair de uma pessoa que tinha vergonha e tinha medo de incomodar e como que você passou a se engajar nessa a gente pode chamar de luta por acessibilidade você chamaria assim também pelo direito à acessibilidade você chamaria dessa maneira também então como é que foi esse processo de você se engajar nessa luta desde você se empoderar até você se engajar mesmo nessa luta por acessibilidade como que se deu esse processo

Ff: eu acho que eu acredito que por ter outras referências por exemplo em redes sociais eu comecei a seguir outras pessoas também com deficiência e ouvi o discurso de todo mundo de cada um e via que isso agregava eu falava olha que legal isso também e outras perspectivas não só de pessoas com deficiência visual mas também de pessoas de mobilidade reduzida pessoas com enfim outras deficiências e eu via que a gente podia se somar se adicionar sabe

(linhas 668 - 675):

Ff: até então eu era eu era eu não conhecia outras pessoas com deficiência não convivia com outras pessoas com deficiência não convivia e eu não tinha referência também e começa a aparecer nas redes sociais pessoas com deficiência mostrando o protagonismo delas e não no lugar de coitadinha não no lugar de deficiente pejorativamente falando mas sim no lugar de uma pessoa com deficiência que namora que viaja que vive que estuda que faz tudo tudo como todo mundo faz né então ter essas referências foi muito fundamental para mim para eu também me apropriar desse lugar de poxa eu sou uma pessoa é porque é isso assim eu tenho uma deficiência que ela não é tão visível mas eu não sou menos deficiente entendeu é isso assim que é engraçado ah não porque eu também sou uma pessoa com deficiência

(linhas 724 - 737):

Y: hoje em dia Fri você nesse processo de engajamento quais são as suas ações que você entende como esse processo de luta por acessibilidade seja frequentar algum grupo de pessoas com deficiência seja produzir de alguma maneira quais são as suas ações hoje que você como que você faz esse trabalho hoje em dia

Ff: então acho que fazer de forma ativa pra mim não é não está no nível que eu gostaria hoje por exemplo a minha ação mais concreta é estar em um grupo de estudos o educa sociologias que é o grupo de estudos do meu orientador e eu sou a única pessoa com deficiência lá e nenhuma pesquisa é voltada para a deficiência só a minha então assim eu sinto que eu sou uma cota ali dentro eu sinto que eu sou um grãozinho de feijão ali dentro né não de forma pejorativa não criticando não falando mal não é isso é porque assim eu me infiltrei em um lugar que não não foi pensado pra mim mas eu estou sendo recebida as pessoas é isso que eu quando eu chego lá e falo uma coisa você fala ah não tinha pensado nessa perspectiva é porque você não é uma pessoa com deficiência porque você não convive com pessoas com deficiência porque se isso fosse a sua realidade você entenderia entende e não é uma crítica assim ah que eu sou melhor não mas assim eu tenho que estar ali eu sinto que eu tenho que estar ali porque isso vai mudar a perspectiva de muita gente isso de algum modo é uma forma de fazer com que eles pensem diferente também

(linhas 785 - 791):

Ff: então por mais que eu queira contribuir mais eu sei que eu tenho o meu limite e o meu limite vai ali num lugar que eu não vou saber lidar e é isso então assim na academia eu estou protegida por várias coisas pelo anonimato vão ver meu nome e é esse nome que sabe é isso que eles vão ver vão saber ah um congresso é isso aquilo é nesse anonimato eu acho hipócrita eu acho pouco eu acho ridículo mas é o que eu consigo oferecer sabe porque eu não sei se eu vou não consigo botar minha cara tapa pra isso né não acho que eu tenho autoestima pra isso mas é o que eu consigo oferecer é isso

(linhas 844 - 848):

Ff: é aquela coisa assim de sabe igual o feminismo e o machismo feminismo a gente não quer com o feminismo a gente não quer brigar com os homens a gente quer ter igualdade porque se a gente quisesse vingança vocês estavam lascados entendeu então assim enquanto acessibilidade a gente não quer vingança a gente quer estar no mesmo lugar também a gente quer ter oportunidade de estar em show a gente quer ter oportunidade de ser diretor imagina cara um diretor uma pessoa é isso

Tabela VII - Divisão temática da entrevista de Flavinho

Divisão Temática: Flavinho

TEMA	SUBTEMAS	LINHAS
Trajetória biográfica		
Diagnóstico e construção de identidade PCD	Processo de diagnóstico e deficiência vista somente como mais uma característica	19 - 39
	Não se sentir tão PCD (dilema)	40 - 51
Percepções sobre barreiras no processo formativo	Relato sobre ensino médio e frustrações quanto a certos esportes	52 - 61
Construção de identidade e experiência política	Não se sentir tão PCD (dilema) TEA e POTs	62 - 74
	Diferença entre luta individual e coletiva	78 - 86
Instrumentalização da luta pela acessibilidade	Conhecimento da WCAG no estágio acadêmico (levar para as aulas)	87 - 104
	Exemplos de acessibilidade em diferentes dimensões levados para trabalhos acadêmicos “não é só pra quem tem deficiência”	104 - 130
	Reflexão sobre estética	130 - 136
Análise do panorama da UnB	Espaço para discutir acessibilidade nas disciplinas e falas capacitistas	138 - 164
O ingresso na educação superior		

Processo até chegar no curso Comorg	Processo de escolha de curso e mudança de cidade	181 - 199
	desilusão com curso Letras Japonês e troca de curso para Comorg	199 - 221
Paralelo entre cursos	Comparação entre Comorg e Letras Japonês, perspectiva de emprego e público do curso	221 - 237
Ser estudante com deficiência na UnB		
Construção da identidade PCD como cidadão	Processo de se inteirar sobre legislação e direitos sobre PCDs	241 - 253
	Invisibilidade e identidade da deficiência invisível	253 - 275
Outras condições relevantes no processo de identificação	TEA e Pots como gerador de mais necessidades e conceito de deficiência	276 - 286
Adaptações e acessibilidade	DV “eu tenho isso desde que eu nasci” recursos e adaptações necessárias	287 - 334
	Estratégias de enfrentamento para estudo e ineficiência de serviços da DACES.	338 - 351
Luta pelo direito à acessibilidade		
Consolidação da identidade PCD	ter coragem de se impor e conhecer referências online e presencialmente	352 - 362
Aproximação dos ambientes de luta social	Processo de engajamento na UnB por meio de disciplinas em contato com discentes militantes	370 - 391
	Militância que vem de berço, Estava acompanhando meu pai em ações do sindicato	391 - 407
Convergência entre luta social e identidade PCD	Aproximação do processo de militância para às questões de acessibilidade (por negligência de movimentos estudantis com a pauta PCD)	407 - 424
Condições materiais e luta social	Reflexão sobre questões materiais e militância (o 6x1 matou o revolucionário)	424 - 437
Convergência entre luta social e identidade PCD	Lutar por acessibilidade pois outros movimentos não se importam com isso	437 - 448

Ações para contribuir com a causa PCD	Ações de militância UnB neurodiversidade, IAE (pau pra toda obra) Coletivo UnB trans	454 - 484
	Elaboração de material sobre WCAG para UnB Neurodiversidade	484 - 495
	Não sei ensinar, o máximo que fiz foi esse manual	495 - 508
Análise do panorama político da UnB	Descrédito da reitoria que não age de acordo com o que fala quanto a acessibilidade	526 - 530
Convergência entre luta social e identidade PCD	Se não nós por nós, quem será por nós?	530 - 541

Fonte: Próprio autor

Apêndice VIII - Citações sem codificação da entrevista de Flavinho

(linhas 13 - 39):

Y: não não mas não precisa se preocupar em fazer isso como posso dizer teoricamente só me contar uma coisa que eu acho legal de imaginar é o seguinte imagina que eu sou o ghostwriter do seu livro a biografia de Flavinho que não é do pneu mas como se eu fosse o ghostwriter da sua história e você estivesse fazendo um livro da sua biografia e me contando como que seria escrito esse livro ou então como se você estivesse num documentário da bbc sobre o militante Flavinho e as suas histórias

Fnb: tá vou começar então com o meu nascimento beleza eu nasci no interior de São Paulo tipo em Cândido Mota mas eu só nasci lá porque o plano de saúde da minha mãe ele aceitava melhor lá e aí tipo eu nasci e aí assim que a gente saiu da maternidade eu morei em Assis e aí em Assis eu fiquei até os meus seis anos eu acho aí eu mudei pra Minas no interior de do Itaba interior de Minas e aí lá eu tinha uns seis anos e tal e aí tipo teve um dia assim especificamente eu estava no carro com o meu pai e aí eu estava brincando de tampar um olho e fechar o outro olho sabe aí eu falei pai olha que legal fica muito embaçado quando eu tampo o olho aí ele falou como assim aí eu é fica muito embaçado parece que tipo tá um sabe quando o vidro fica embaçado de tá tipo muito quente muito fora da choca de temperatura

Y: tô ligado

Fnb: aí eu falei ah fica parecendo assim eu não falei desse jeito eu nem sabia falar desse jeito na época né eu tinha tipo sete anos e aí eu comentei e ele falou é aí tem algo não é normal normal enfim entre aspas mas enfim aí ele me levou no oftalmologista fiz algumas consultas e descobri a visão monocular né e tal na época assim pra mim foi foda-se assim sabe tipo eu sempre tive sempre vivi assim então foi tranquilo o que complicou um pouco foi porque eu tinha sete anos e aí a visão monocular até sete anos tem uma possibilidade de você conseguir corrigir né assim entre aspas mas é no caso eu usei tampão né tipo você usa um tampão pra tampar o olho que você enxerga pra forçar o outro olho a enxergar é não funcionou porra nenhuma eu já tinha sete anos então tipo foi uma tentativa que não deu certo é pô e aí assim eu já tinha aceitado já eu acho que não sei por que caralho d'água eu usei eu acho que é mais por conta do que meus pais queriam que eu usasse é e foi isso aí velho tipo fiquei sei lá uns bons meses usando eu acho aí tinha que sentar na frente da sala não conseguia copiar direito o quadro etc tipo foi paia assim eu não lembro da questão de bullying essas coisas assim etc se rolou alguma coisa mas enfim eu não lembro muito dessa minha infância em geral assim e sempre foi uma coisa assim pra mim tipo uma característica assim a mais sabe tipo um negócio que eu tinha

(linhas 40 - 51)

Fnb: nunca vi desse lado da deficiência sabe até porque não era considerada uma deficiência pela lei federal pelo menos até 2019 e depois que eu descobri que é uma deficiência eu fiquei caralho velho tipo porque realmente afeta em muitas coisas né às vezes eu fico até meio assim porra velho às vezes eu não me sinto tão PcD quanto as outras pessoas mas é um sentimento real sabe tipo por mais que é meio vem de um lugar talvez meio capacitista até dentro da gente própria de querer é ficar medindo né o que é deficiência o que não é é se alguém é mais deficiente que o outro sabe acho que inconscientemente vem desse lugar de porque eu acho que a sociedade né impõe esses pensamentos capacitistas na gente então eu tento não ficar falando muito isso né tipo tô falando isso pra você agora pela primeira vez eu acho na minha vida é mas assim e depois que eu descobri que é uma deficiência assim que eu tipo me entrei na DACES pra ser é atendido pela DACES e eu comecei a entrar nos núcleos de de acessibilidade de inclusão da UnB Neurodiversidade que são pessoas que lutam né pelos direitos das pessoas com deficiência e eu me engajei muito assim sabe tipo no sentido de movimento social mesmo

(linhas 62 - 67):

Fnb: um grande dilema né do tipo assim não me sentir PcD o suficiente mas ao mesmo tempo eu uso os meus direitos e foda-se sabe porque eu tô dentro da lei e é isso aí e foda-se e eu também enfim estou no processo de avaliação neuropsicológica pra autismo também que é a outra deficiência que eu não sei se eu tenho mas tipo são impactos que eu tenho na minha vida então às vezes eu também uso por conta disso também é tipo coisas preferenciais e etc e recentemente também descobri que eu tenho POTS que é não sei se você já ouviu falar síndrome ortostática postural taquicardizante

(linhas 79 - 87)

Fnb: não tá sendo muito cronológico eu acho que assim também desde que eu entrei nos núcleos assim foi tipo um grande ponto de virada assim na questão de lutar pelos direitos não só individualmente né mas pelo coletivo assim sabe eu acho que é muito mais importante é o que realmente funciona sabe porque tipo eu vou fazer um

barraco assim numa fila preferencial porque falaram que ali é fila preferencial e tipo é só pra idosos grandes bostas sabe tipo vai acontecer em um lugar e tal assim às vezes você se sente até meio bem entre aspas de tipo ter como é que fala é tipo advogado pelos seus direitos ali na hora sabe mas é uma coisa muito individual sabe eu acho muito individualizada e eu acho que tão no coletivo assim velho tipo foi um ponto de chave no sentido de poder conhecer outras pessoas né com deficiência também tipo porque é muito amplo até mesmo tipo só na deficiência visual são grandes espectros e poder também trabalhar com acessibilidade velho

(linhas 130 - 138)

Fnb: estética né na questão da comunicação é um sentimento né tipo é algo que te traz algo qualquer sentimento que seja sabe a estética ela é muito ampla sabe e na perspectiva da arte também né como uma provedora um meio de prover estética é ela é algo que é muito abstrato assim sabe não dá nem pra tu explicar direito porque é algo muito inconsciente eu acho também sabe tipo da estética porque a gente tem as nossas é formações né sociais enquanto indivíduos e eu acho que tudo isso molda um pouco o nosso gosto assim né entre aspas pra estética sabe então tipo talvez o que seja esteticamente bonito pra um sei lá pro morador da ceilândia não seja um esteticamente bonito pro morador do lago norte sabe são perspectivas diferentes de ver isso

Y: total

Fnb: sim é muito foda essa matéria recomendo estética da comunicação

(linhas 149 - 158):

Fnb: nesse mesmo semestre também tipo a letra tava muito pequena no slide da sala eu não tava conseguindo enxergar aí a gente pediu pra ela dar um zoom etc ela deu um zoom meio à boca só que eu ainda não tava conseguindo enxergar eu tava tipo mas no canto eu não tinha conseguido sentar na frente eu não gosto de sentar na frente porque a luz fica bem baixa assim pelo menos no layout da FAC e aí tipo fica uma luz bem na tua testa só piora também pra enxergar enfim e aí eu falei pra ela professora eu tô muito pequena ainda ela falou nossa mas vocês conseguem ver vocês são todos jovens vocês não são cegos nem nada eu acho que ela não falou cegos nem nada mas tipo vocês são todos jovens entendeu como se fosse aí aí eu fiquei aí eu virei pra ela e falei eu literalmente sou pessoa com deficiência visual aí ela ficou tipo com a boca aberta assim tá ligado ela ficou em choque ela ficou que é que vai enxergar aí ela falou ah então senta mais na frente aí eu aí eu sentei contra a minha vontade

(linhas 177 - 200):

Y: foi querido eu queria saber o seguinte como é que foi a tua história de ingressar na educação superior desde o processo de tu escolher a faculdade escolher o teu curso até como que foi esse processo de entrar mesmo como é que foi essa história

Fnb: vêi então é no ensino médio assim eu queria muito fazer letras né e eu tava pensando em tipo porque eu já sabia inglês e eu não queria outra língua falei eu quero ser diferente

Y: uhum

Fnb: eu escolhi a letras japonês aí eu escolhi a letra japonês véi tipo tinha algumas opções tipo Brasília São Paulo Amazonas e Santa Catarina sei lá que é uma das faculdades públicas que tinha letras japonês

Y: certo

Fnb: eu falei eu não vou pra Amazonas eu não vou pro Rio de Janeiro eu não vou pra Santa Catarina eu tenho São Paulo e Brasília minha mãe não deixou ir pro São Paulo tem Brasília é isso eu tive que passar pra Brasília eu fiz o PAS né

Y: ah

Fnb: aí tipo o Pas você escolhe o curso só no último ano então tipo eu acabei escolhendo letra japonês eu tava tipo entre letras libras no Enem também ou porque na UnB tu não entrava com o Sisu né você entrava com aquela outra coisa do Enem tipo entrada do Enem sei lá não é o Sisu aí no Sisu eu coloquei tipo um backup plan assim sabe aí eu botei na UFU porque eu morava em onde eu tava na época então eu botei em Uberlândia pra que era do lado etc aí acabou que eu é passei em história eu acho pra pra pra eu coloquei história pra opção letras libras não tipo letras libras em primeira opção e história não sei lá acho que eu tinha passado pra letras libras na UFU mas eu não fui é eu acabei escolhendo o Enem mesmo porque o Enem mesmo né é foda é não que a UFU não seja né mas enfim eu tava mais na apelite pra letras japonês também de qualquer jeito e aí eu vim pra letras japonês e vi que não era tudo isso assim começou a pandemia também né logo quando eu entrei então tipo eu entrei em tive uma semana de aula começou a pandemia

(linhas 227 - 234)

Fnb: facho que eu me encontrei um pouco nesse curso assim sabe é um curso que fala que dialoga mais eu acho que é questão de acessibilidade etc também cidadania essas coisas sociedade letras abordava mais sobre isso na questão linguística eu acho e olha lá sabe tipo mais uma tradução um closed captions eu nunca cheguei

a adentrar tão a fundo nisso mas que existam áreas específicas de letras que trabalhem sobre isso no curso em si não certo e em comunicação eu acho que nos cursos a gente aborda assim tem algumas matérias que são não voltadas especificamente para acessibilidade mas para a cidadania eu acho e sociedade etc porque o curso é comunicação social né com habilitação comunicação organizacional então eu acho que é um espaço muito mais aberto né para dialogar com isso etc

(linhas 237 -248):

Y: de boa é assim o que que você entende como é que foi esse processo e como que você percebe hoje o fato de ser uma pessoa com deficiência na UnB você pode me contar esse como que se deu essa história como que se deu esse processo

Fnb: quando eu descobri que eu não sei nem como eu descobri isso tipo eu lembro que eu estava na pandemia tipo em que eu descobri que era deficiência federal eu não sei o que que eu estava fazendo tipo eu não lembro eu não faço a mínima ideia eu sei que eu li essa lei que é tipo visão monocular são considerados visão com deficiência para todos os efeitos perante a lei e eu falei caralho será que eu tenho visão monocular não é porque é tipo o laudo é visão subnormal no olho esquerdo né eu falei é visão monocular vista aí eu liguei na clínica que eu fui atendido com o oftalmologista quando eu estava em Ituiutaba ainda falei pô velho eu era atendido aí pelo doutor Alex e tal você tem como você me mandar um laudo velho eles me mandaram um laudo velho tipo por Whatsapp tá ligado tipo com CID H54.4 e tudo aí eu fiquei caralho é isso aí e aí eu eu acho que eu usei ele para conseguir atendimentos na DACES né

(linhas 253 - 260):

Fnb: hoje em dia é muito assim sabendo que eu sou uma pessoa com deficiência eu acho que eu sou muito invisibilizado talvez porque não é uma deficiência visível e assim tipo recurso de acessibilidade para a pessoa com deficiência monocular é algo que chão muito mole ainda tá ligado tipo é um é um terreno meio cinza eu acho porque afeta a questão de profundidade e é distância etc então tipo que nem eu disse que é a questão de esporte assim é meio panho etc mas vai fazer o quê também entendeu não sei não sei ninguém fala sobre isso entendeu tipo ninguém estuda sobre isso sei lá não estão de acessibilidades práticas né tipo manual de acessibilidade para pessoas com deficiência monocular não sei entendeu eu sou uma pessoa com deficiência monocular e eu não sei te dizer o que iria me ajudar sabe

(linhas 263 - 266):

Fnb: enfim são pequenas coisas eu acho que não me impedem de viver plenamente na sociedade enquanto sei lá uma pessoa completamente cega por exemplo enfrentaria né talvez e aí ela precisaria de mais tecnologias assistivas e mais recursos de acessibilidade tipo no dia a dia efetivamente então eu acho que nisso eu fico um pouco mais é incerto sobre

(linhas 269 - 276):

Fnb: sim e aí eu acho que tipo pra mim é essa questão de não ser visto enquanto uma pessoa com deficiência na UnB sabe tipo por mais que eu seja as pessoas não veem isso sabe quando eu falo quando eu enxergo de olho as pessoas veem tipo nossa caraca fecha seu olho quanto quantos dedos tem aqui ah vai se fuder tá ligado isso não só na UnB mas na minha vida inteira né e etc e tipo entrando na DACES também teve aquele acolhimento e pá e tal e tipo nem eles sabiam dizer o que que era o que eu precisava de recursos eles perguntam pra você o que você precisa mas eu também não sei né e sei lá tipo eu preciso muito mais de recursos enquanto uma possível pessoa autista do que com deficiência visual tá ligado sabe ou quanto POTS portador de POTS sei lá enfim pessoa com POTS não sei como é o termo politicamente correto

(linhas 283 - 289):

Fnb: enfim e eu acho que essas coisas de POTS e possível autismo também estão me atravessando muito mais né do que a questão com o POTS principalmente porque foi agora né agora tipo questão de autismo não sei dizer também porque eu nem sou diagnosticado ainda então eu não vou dizer nada mas sobre tipo a deficiência visual porra eu tenho isso desde que eu nasci sabe então tipo eu acho que o meu cérebro também ele aprendeu um pouco a é meio que calcular distâncias inconscientemente sabe tipo por exemplo se eu ver um degrau provavelmente se eu fosse visão monocular se eu não fosse visão monocular virasse visão monocular hoje eu ia me fuder um pouco com tipo degraus e distâncias e essas coisas

(linhas 294 - 299):

Fnb: enfim ó eu tô pensando já ó e aí eu acho que tipo meio que eu me adaptei já com isso eu acho que acontece com todo mundo que tem deficiência desde que nasceu né também tipo a gente meio que se vira assim e quando a gente meio que descobre assim vira algo né tipo uau

Y: sim

Fnb: é eu acho que é tipo uma grande linha tênue entre a minha até onde eu sou adaptado né até onde o meu cérebro consegue fazer as coisas e até a partir de qual momento eu vou precisar de alguma ajuda algum help alguma coisa

(linhas 334 - 346):

Y: mas aí quando você você me falou de algumas barreiras assim e me falou também de algumas estratégias de enfrentamento dessas barreiras né essa questão de estar do lado da outra do lado da pessoa estar do seu lado direito e tal e tem mais algumas coisas assim por exemplo quando você recebeu o pdf imagem qual que era a tua estratégia pra lidar com isso e quais quais outras barreiras tu sentiu e como que tu foi atrás de transpor essas barreiras assim caso existam mais né

Fnb: então tipo do pdf por exemplo se chegar os pdfs com imagem eu falava eu tentava procurar no Google um pdf com coisa se eu não achasse eu tentava colocar algum software na internet aí pra reconhecer se não desse certo só aconteceu uma vez que eu fiz isso que não deu certo de jeito nenhum que eu mudei pra DACES aí eu falei gente precisa dessa porra transcrita velho isso demorou tipo sei lá três meses pra me enviar aí já acabou a matéria tá ligado tipo não precisava mais aí eu só não li tá ligado tipo só não li só não li foi isso

(linhas 350 - 359):

Fnb: tipo quando as pessoas fazem brincadeira de tampar o olho assim e ver quatro dedos assim tipo conta quantos dedos tem aqui pra ver se você é cego mesmo aí velho que ódio juro dessa brincadeira eu falo velho tipo aí a pessoa fala isso eu falo velho eu não vou fazer isso tipo as pessoas fazem isso a minha vida inteira tipo você não sabe o que é ser cego porque tipo ser 100% cego é tipo algo do raro você tá ligado né aí eu dou a mente de um lacro assim na pessoa acho que também esse é um eu acho que falar também sobre é um método que eu criei pra pra advogar né sobre pessoas com deficiência visual também mas e é acho que é isso acho que também conhecer também outros tipos de deficiência visual conhecer várias pessoas não só pessoalmente mas na internet também né tipo é legal conhecer galera porque de gente de todo tipo tem gente que tem cachorro tem gente que não tem cachorro tem gente que tem tipo aquela visão que você só vê um pontinho assim no meio tem tipo tantas coisas assim né então é é legal ver essa diversidade assim também pra eu conhecer também e saber falar né quando precisar ser dito

(linhas 365 - 387):

Y: é eu entendo você como uma pessoa muito engajada ou como uma pessoa engajada politicamente você não sei se você se entende assim também mas eu queria saber como que foi o seu processo de se engajar na luta pelo direito à acessibilidade como que foi essa história de você entender a deficiência e também se engajar nesses processos de lutas pelo direito à acessibilidade

Fnb: véi eu acho que tudo começou na real não só na questão de acessibilidade mas começou na militância de esquerda começa por aí na pandemia né tipo aquela vibe porra volta logo não volta vamos todo mundo morrer sei lá aí tava meio que nessa vibe tá ligado eu peguei uma matéria de OAB que é aquela organização não sei o que lá não sei o que lá

Y: Organização da educação brasileira

Fnb: oab é oab não OEB

Y: funciona também

Fnb: não foi OEB aí eu peguei essa matéria véi e aí tipo assim a gente tava falando sobre foi uma das primeiras foi tipo de segundo semestre tá ligado então foi a primeira matéria que eu tive de educação e foi a primeira matéria que a gente na faculdade que eu falei sobre a gente falou sobre desigualdades na educação e tipo merdas que acontecem na terra no Brasil tipo capitalismo tá ligado e aí tipo a gente ficou meio que tipo segundo semestre e tipo caindo na ficha tá ligado e a gente ficou meio caralho velho tipo o mundo é isso né que bosta o que a gente pode fazer pra resolver isso calourinhos né

Y: aham

Fnb: aí a professora fala ah sei lá faz um painel aí tá ligado assim nessa se faz um abaixo assinado sei lá só que aí teve um anjo que caiu na terra que foi o Cleiton que é um eu nem converso com ele hoje em dia mas era esse militante da época da JR do PT do PT e aí ele mandou lá um verde assim falou eu construindo uma juventude aí politizada entendeu eu não sei se ele falou o partido mas ele jogou lá falou quem quiser me chama aí no pv e é isso aí eu chamei esse cara velho e eu entrei pra juventude revolucionária do pt velho

(linhas 393 - 405):

Fnb: teve um dia até que a gente brinca disso até hoje que tipo eu fiz um intercâmbio no Egito em e aí tipo eu tinha que fazer uma entrevista presencial pra conseguir passar no processo seletivo e aí no dia que eu fui fazer essa entrevista foi tipo era uma escola no centro tipo uma **Uniplan** da vida tá ligado aí eu fui no centro assim eu fui nessa salinha tive essa entrevista e aí nisso era a época que tava tendo aquele negócio do corte de gastos

do Temer do congelamento da educação você lembra sim e aí nisso meu pai tava tipo liderando tá ligado o movimento lá em Ituiutaba tipo do sindicato assim e aí tipo tava uma gritaria na rua tipo assim gente acampando na praça tipo estudante parado escola ocupada filha foi aquele caos lá de dois mil e

Y: sim

Fnb: dezenove acho que foi em véio foi loucura assim sabe tipo aí meu pai me deixou lá e ele foi lá aí eu voltei aí a gente gritou um pouco a gente foi pra casa tá ligado mentira que eu nem gritei eu tava com uma amígdalite tão forte aquele dia nossa eu não sei nem como eu consegui falar mas enfim e aí eu acho que minha criação também foi muito assim né tipo dois pais professores engajados minha mãe um pouco menos mas meu pai tipo super engajado assim né em questões sindicalistas e etc então acho que já foi um pouco de berço

(linhas 414 - 423):

Fnb: e aí nisso tinha uma outra menina com deficiência também no grupo que ela já levou essas pautas sobre deficiência tipo nas assembleias assembleia é nas reuniões lá né e aí a gente eu lembro que ela falou isso sabe e a galera só cagou sabe tipo assim falou ah tá beleza vamos ver isso aí e eu fiquei nossa né mas tipo foda e aí depois eu mandei mensagem até pra ela conversar assim falar tipo ah descobri que eu sou uma pessoa com deficiência me dá uma help etc eu acho que foi ela que me falou da DACES e enfim eu tava procurando sei lá tipo cnh também essas coisas assim da época tá ligado e aí eu acho que meio que ela me deu um toque assim também tipo que não são todos os movimentos não gente que tão afim de lutar por pessoas com deficiência pessoas trans lgbt também assim sabe tipo a banda de viado gay e cis que não tá nem aí pra porra nenhuma o que é tipo fazer as coisas deles e lutar pelas pautas deles e tipo eu acho umas pautas meio surreais sabe tipo também do movimento estudantil no sentido de que a galera quer quer não né a galera meio que vive numa utopia né

(linhas 423 - 433):

Fnb: a galera meio que vive numa utopia né tipo eu sinto assim porque porra velho a galera do movimento estudantil da UnB lutando por uma revolução lutando pelo não sei o que lá pelo UnB blá blá blá e tipo velho tem gente que não consegue nem entrar na UnB tá ligado sei lá tipo o movimento estudantil é esse que tá tipo lutando por um negócio tão surrealista sendo que tem gente que mal consegue entrar quando consegue entrar não consegue permanecer e tipo eles colocam essas pautas assim né tipo nos nos nos nos políticos deles né assim etc mas na prática assim eu vejo pouca gente fazendo isso de verdade sabe até porque quem compõe o movimento estudantil em sua maioria normalmente é uma galera não elite né mas tipo assim uma galera mais classe média tá ligado porque velho tu trabalha clt tu é fodido da vida tu precisa sair de casa seis e meia da manhã e chegar às onze horas da noite em casa porque você trabalhou o dia inteiro e teve curso à noite então não vai ter tempo pra militar me desculpa mas assim tipo ah o seis por um matou o revolucionário tá ligado velho infelizmente

(linhas 531 - 539):

Fnb: eu acho que a gente está precisando de sair de novo velho a gente está precisando de chegar junto tá ligado e pontar os dedos nas caras e vamos radicalizar e é isso aí velho entendeu sei lá porra o movimento estudantil é o que não falta sabe pra gente pedir apoio né e pedir ajuda assim pra tipo meter um louco assim bater umas panelas bater uns tambores fazer uma manifestação assim eu digo então eu acho que a gente consegue sabe só que o problema é que o início assim sabe sempre vem da gente

Y: é

Fnb: eu acho que sendo pessoas com deficiência lutando pelos nossos próprios direitos é bem cansativo mas enfim né se não nós por nós quem nós fazer e é isso amigo

Y: totalmente



Universidade de Brasília – UnB
Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania
Mestrado Acadêmico

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esse é um convite para contribuir com a pesquisa **“Sujeitos de sua própria história: Estudantes com deficiência visual da UnB em luta pelo direito à acessibilidade”** de responsabilidade de Guilherme da Silva Bitencourt, estudante de Mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo deste Trabalho é compreender as trajetórias de estudantes com deficiência visual, Ingresso na educação superior e suas lutas pelo direito à acessibilidade. Assim, gostaria de saber sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todas as informações necessárias antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que sua identidade será preservada, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam sua identificação. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionário, entrevista e gravação de áudio, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário e entrevista narrativa, que será registrada em áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar nos seguintes riscos: cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário e participar da entrevista; desconforto, constrangimento ou alterações de humor durante gravações de áudio; sensação de descontentamento ao relatar situações tristes e desagradáveis de sua trajetória. Esses riscos podem ser manifestados diante da possibilidade de desconforto e constrangimento em responder os instrumentos de coleta de dados; receio da exposição oriunda de possível quebra de sigilo; cansaço ou vergonha. Porém, estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: oferta de recursos e serviços de acessibilidade que tornem o processo de resposta do questionário o mais leve possível, a garantia de atendimento psicológico necessário em casos específicos; a confidencialidade e privacidade serão asseguradas, assim como, a proteção do áudio, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das participantes; a garantia de que o pesquisador está apto à utilização dos instrumentos de coleta de dados, garantia de acesso das participantes aos dados individuais e resultado final; e evitar possíveis desconfortos, garantindo local reservado e a liberdade para não responder questões constrangedoras.

Espera-se com esta pesquisa conhecer a trajetória de vida de estudantes com baixa visão da UnB, compreender como se dá o de estudantes com baixa visão ingresso na educação da educação superior e apreender de que forma estudantes com baixa visão participam de processos de luta pelo direito à acessibilidade. A partir das contribuições de jovens com baixa visão como protagonistas em seus processos de luta por acessibilidade, esse trabalho visa contribuir com discussões sobre a educação superior na perspectiva de uma educação inclusiva com a participação central de quem vive os reflexos dessa perspectiva em

seu cotidiano.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)99905-9954 ou pelo guilhermebped@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação e compartilhamento do trabalho concluído, assim como, das possíveis publicações posteriores na comunidade científica. Garantida a divulgação dos trabalhos em formatos acessíveis a quem tiver interesse.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____



Universidade de Brasília – UnB

Universidade de Brasília

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

Mestrado Acadêmico

Formulário sociocultural e econômico Pesquisa: Sujeitos de sua própria história:

Estudantes com deficiência visual da UnB em luta pelo direito à acessibilidade

Por gentileza, responda às questões abaixo. Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Nomes não serão divulgados.

Mestrando: Guilherme da Silva Bitencourt- guilhermebped@gmail.com

Orientadora: Profa. Dr^a Sinara Pollom Zardo - sinarazardo@gmail.com

2. Nome
3. Como gostaria de ser chamado (nome fictício)
4. Data de nascimento
5. Como se identifica quanto ao gênero?
6. Como você se declara quanto a raça?
7. Possui alguma deficiência além da baixa visão?
8. Estado civil
9. Em que cidade e estado você nasceu?
10. Onde você mora atualmente? Se mora no Distrito Federal, por favor identifique a Região Administrativa.
11. Há quanto tempo vive nesta região?
12. Quantas pessoas moram com você?
13. Qual relação têm com os coabitantes de sua residência?
a - Moro sozinho; b - Família; c - Amigos; d - Outro (favor especificar)
14. Sua moradia é?
a - Própria; b - Alugada; cedida; d - Emprestada; e - República; f - Outro (favor especificar)

Seção 2 - Vida acadêmica: Aqui vou pedir algumas informações sobre sua vida na universidade

15. Qual seu curso?
16. Qual seu Campus?
a - Darcy Ribeiro (Asa Norte); b - Ceilândia; c - Gama; d - Planaltina
17. Qual ano e semestre ingressou na Universidade?
18. Forma de ingresso
19. Você utilizou o sistema de cotas?
20. Qual sistema de cotas utilizou?

21. Você tem cadastro na Diretoria de Acessibilidade (DACES)?
22. Quais serviços e recursos de acessibilidade vinculados a DACES você utiliza?
23. Quais serviços e recursos de acessibilidade a mais você utiliza?

Seção 3 - Já estamos chegando ao fim, apenas mais essa seção

24. Você participa de algum grupo político?
25. Qual?
26. Você participa de algum grupo de estudo?
27. Qual?
28. Algum dos grupos que participa trata do tema ou da luta pela acessibilidade? (caso não participe de grupos, basta responder que a questão não se aplica)



Universidade de Brasília – UnB
Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania
Mestrado Acadêmico

Tópico-guia para entrevista narrativa

Blocos/eixos para entrevista narrativa

Bloco I – Trajetória biográfica

Pergunta Principal: Gostaria de conhecer a sua história de vida, poderia me contar?

Bloco II – O ingresso na educação superior

Pergunta Principal: Me conte sobre o seu ingresso na Universidade de Brasília?

Perguntas Secundárias: Por que você escolheu a UnB?

O que te motivou a escolher este curso?

Bloco III - Ser estudante com deficiência na UnB

Pergunta Principal: Pode me contar como é ser estudante com deficiência na Universidade de Brasília?

Perguntas Secundárias: Quais barreiras você enfrentou ou enfrenta na UnB? Conte um pouco sobre.

Quais são as suas estratégias de enfrentamento?

Bloco IV – Luta pelo direito à acessibilidade

Pergunta principal: Como foi o seu processo de engajamento na luta pelo direito à acessibilidade?

Pergunta secundária: como se dá seu processo de organização política, você participa em coletivos, grupos de estudo ou tem alguma forma diferente de fazer reivindicações?

Bloco V – Outros

Pergunta principal: Não tenho mais perguntas. Você gostaria de complementar ou destacar alguma informação?