

Capacitismo nas trajetórias educacionais e a produção da fadiga de acesso

Marivete Gesser^I

Valéria Aydos^{II}

Pamela Block^{III}

Paula Xavier da Silva^I

^IUniversidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

^{II}Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Uruguaiana/RS – Brasil

^{III}Western University, London/ON – Canadá

RESUMO – Capacitismo nas trajetórias educacionais e a produção da fadiga de acesso. Este artigo tem o objetivo de identificar as implicações do capacitismo na produção da fadiga de acesso presente nas trajetórias educacionais de mulheres negras com deficiência. A pesquisa foi embasada nos estudos feministas da deficiência e nos estudos da deficiência na educação. As informações foram obtidas por meio de formulário sociodemográfico e entrevistas em profundidade de caráter autobiográfico com 12 participantes de diferentes regiões do Brasil. Os resultados apontaram que o capacitismo, na interseção com outros sistemas opressivos, associado à compreensão neoliberal de que a busca por direitos é de responsabilidade individual, cria barreiras estruturais e interpessoais à busca por acessibilidade, gerando fadiga de acesso.

Palavras-chave: Fadiga de Acesso. Capacitismo. Trajetórias Educacionais. Políticas Neoliberais.

ABSTRACT – Ableism in educational trajectories and the production of access fatigue. This article aims to examine the implications of the ableism in the production of access fatigue as it is experienced by black disabled women throughout their educational trajectories. The research is based on feminist disability studies and disability studies in education. The information was obtained through a sociodemographic form and in-depth autobiographical interviews applied to 12 participants from different regions of Brazil. The results show that ableism exists at an intersection with other oppressive systems and is associated with the neoliberal belief that striving for rights is an individual responsibility. This creates structural and interpersonal barriers to claiming the right to access within educational contexts and generates access fatigue.

Keywords: Access Fatigue. Ableism. Educational Trajectories. Neoliberal Policies.

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência ainda é um desafio tanto na educação básica, como no ensino superior. Do ponto de vista legal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (Decreto Legislativo nº 186) (Brasil, 2008a), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (Brasil, 2008b) garantem a inclusão de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior.

Na educação básica, de acordo com os dados da PNAD Contínua (Brasil, 2022), a taxa de analfabetismo das pessoas com deficiência é de 19,5%, enquanto a das pessoas sem deficiência é de 4,1%. Entre 15 e 29 anos, 11,7% das pessoas com deficiência são analfabetas, enquanto apenas 0,5 % de pessoas sem deficiência na mesma idade não são alfabetizadas, o que aponta que pessoas com deficiência continuam enfrentando barreiras mesmo após a aprovação da CDPD. Embora o acesso à educação seja semelhante no ensino fundamental (95,1% e 99,4% para pessoas com e sem deficiência respectivamente entre 6 e 14 anos), entre os 15 e 17 anos ele apresenta queda (54,4 e 70,3 para pessoas com e sem deficiência, respectivamente).

No ensino superior, podemos destacar também a Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública, a qual tem garantido o acesso destes estudantes. Sobre a permanência, destaca-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) – criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de contribuir com a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. Este tem como objetivo principal fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) com o intuito de implementar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comportamentais, e de comunicação (Brasil, 2013).

Um dos grandes desafios para a ampliação da participação das pessoas com deficiência na educação básica e no ensino superior é o de garantir o acesso coletivo. O acesso coletivo é um dos princípios da Justiça Defeça¹, campo de conhecimento e ativismo político que tem como pressuposto que nenhum corpo ou mente deve ser deixado para trás (Berne et al., 2018). Embora a perspectiva do acesso coletivo não negue a importância do desenho universal para ampliar a participação das pessoas com deficiência, ela o amplia por meio da incorporação da perspectiva interseccional e política da deficiência (Hamraie, 2013). Assim, o acesso coletivo aponta que não basta inserir as pesso-

as com deficiência em um contexto específico. É preciso considerar que, a depender de suas múltiplas intersecções com gênero, sexualidade, raça, etnia, idade, regionalismo e classe social, mesmo que todos os dispositivos técnicos de acessibilidade sejam fornecidos, elas ainda assim poderão não se sentirem pertencentes àquele contexto (Gesser; Mello, 2023).

O presente artigo é parte de uma pesquisa maior intitulada “Capacitismo, deficiência e intersecções na educação: um olhar para as trajetórias educacionais”, que conta com a participação de pesquisadoras do Brasil e do Canadá, a qual tem como objetivo estudar as implicações do capacitismo nas trajetórias educacionais de mulheres negras com deficiência a partir de uma perspectiva interseccional. Neste artigo, buscamos compreender as implicações das barreiras presentes nas trajetórias educacionais para a produção da fadiga de acesso junto a mulheres negras com deficiência com base em uma perspectiva interseccional.

Nesta pesquisa, optamos por utilizar a análise das trajetórias propostas por Pierre Bourdieu (1996). A trajetória é definida como a materialização das relações estabelecidas entre os agentes e as forças presentes no campo. O autor destaca que, “diferentemente das biografias comuns, a *trajetória* descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor em estados sucessivos do campo literário” (Bourdieu, 1996, p. 71, grifo do autor). Ademais, a trajetória proposta por Bourdieu tem como premissa que a ação individual dos sujeitos (*habitus*) tem estreita relação com contextos sociais mais amplos (campos). Nessa direção, Rosana Glat (1989, p. 31) afirma que histórias de vida, ou, no caso desta pesquisa, trajetórias educacionais, “por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais: das formas com que o indivíduo se insere e atua no mundo e no grupo do qual ele faz parte”.

O termo fadiga de acesso, categoria analítica central deste texto, foi definido por Annika Konrad a partir de uma perspectiva relacional (centrada nas interações que pessoas com deficiência precisam estabelecer na direção de ensinar os outros a como construir o acesso para que consigam participar dos espaços sociais). A autora afirma que a fadiga de acesso “nomeia o padrão diário da constante necessidade de ajudar os outros a participar do acesso, uma exigência tão penosa e tão implacável que, às vezes, faz com que o acesso simplesmente não valha o esforço” (Konrad, 2021, p. 180, tradução nossa). Konrad destaca que a fadiga de acesso descreve também o esgotamento físico e mental que resulta do trabalho de busca pelo acesso, que demanda, dentre outras coisas, que pessoas com deficiência construam um ‘eu ideal’ para se mostrarem merecedoras do acesso de que necessitam para participar dos espaços sociais. Além disso, a autora também enfatiza que o acesso depende, muitas vezes, da capacidade de comunicação de cada pessoa, bem como do difícil e arriscado trabalho retórico de navegação pelas relações de poder e pelas barreiras institucionais. Isso torna a necessidade de ajudar os outros a participar do acesso uma prática árdua e diária que pode acumular-se ao ponto de

fazer as pessoas com deficiência desistirem completamente do acesso (e da educação delas). Por fim, Konrad destaca a proximidade deste conceito com outros, tais como o de “acessibilidade forçada”, de Mia Mingus (2017a), uma vez que requisitar o acesso demanda que muitas vezes pessoas com deficiência tenham que estabelecer relações com pessoas estranhas a elas, e com as quais não desejam se relacionar.

Neste artigo, embora atentemos à importância de se considerar a dimensão relacional da fadiga de acesso, propomos uma definição interseccional e sociopolítica deste termo. Essa definição de fadiga de acesso considera que, para além das relações interpessoais já muito bem descritas por Konrad (2021), existe um contexto capitalista neoliberal que responsabiliza cada pessoa individualmente (ou no máximo a sua família) a buscar os meios para construir o acesso para a pessoa. Dessa forma, sem negar a importância de que todas as pessoas se engajem na construção de espaços mais acessíveis para pessoas com diferentes variações corporais (físicas, intelectuais, sensoriais e psicossociais), consideramos que é fundamental romper com o capacitismo presente no âmbito das relações entre indivíduos, nas instituições e na estrutura da sociedade como um todo. O capacitismo reitera o mito do sujeito independente, deslegitimando a produção de relações baseadas na dependência e na interdependência que são inerentes a todos nós. Ademais, o capacitismo deslegitima pessoas com deficiência – que são posicionadas como incapazes – a reivindicarem o acesso. Também consideramos que a compreensão da fadiga de acesso deve considerar a interseção da deficiência com raça, gênero, sexualidade e classe social. Isso porque a deficiência é uma experiência interseccional (Garland-Thomson, 2002; Gesser; Block; Mello, 2020). Além disso, os marcadores sociais da diferença contribuem para hierarquizar pessoas, o que legitima o acesso de algumas e deslegitima o de outras; o que torna fundamental que sejam considerados nas pesquisas no âmbito da deficiência. Outrossim, ressaltamos também a importância de, a partir do diálogo com o feminismo interseccional, incorporarmos a interseccionalidade como uma sensibilidade analítica (Akotirene, 2019) e como um princípio fundamental para a promoção da justiça social (Collins; Bilge, 2021).

Em síntese, adicionamos ao conceito de fadiga de acesso de Anika Konnard (2021) outras camadas para além da relacional. A primeira se refere ao fato de que o cansaço gerado não é somente por ter que ajudar as pessoas a construir o acesso, mas também pelo fato de o acesso ainda ser lido, em um contexto capitalista neoliberal, como uma responsabilidade do indivíduo. Assim, negociar o acesso em um contexto em que há a compreensão de que cada pessoa deve buscar os meios de garanti-lo individualmente ou junto à sua família pode se tornar muito cansativo. Outra camada se refere à necessidade de se analisar a fadiga de acesso a partir de uma perspectiva interseccional, uma vez que alguns grupos sociais ao longo da história, a depender das interseções com gênero, raça, sexualidade, deficiência e classe social, foram posicionados como hierarquicamente inferiores, portan-

to, como menos merecedores de acesso, o que pode deslegitimar a reivindicação pela acessibilidade.

Por fim, entendemos que não é possível entender a fadiga de acesso sem reforçar a ideia de que ela é consequência do capacitismo que embasa a falta de acesso. O capacitismo é compreendido enquanto “[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes” (Mello, 2016, p. 3272). Ele tem, também, um caráter estrutural e interseccional, uma vez que está presente em todo o tecido social e atravessa e constitui nossas concepções de política, justiça e cuidado (Gesser; Block; Mello, 2020), além de afetar, em diferentes medidas, as pessoas marcadas pelas intersecções de raça, gênero, sexualidade, idade, classe social (Gesser; Block, 2024).

Método

Esta pesquisa teve como quadro teórico conceitual o campo dos estudos feministas da deficiência e dos estudos da deficiência na educação. No que se refere aos estudos feministas da deficiência, destaca-se o diálogo deste campo com os feminismos negro, interseccional e decolonial, com a teoria crip (Kafer, 2013; McRuer, 2006) e com a perspectiva emancipatória da deficiência (Oliver, 1992), com vistas a realizar os estudos COM as pessoas com deficiência e não SOBRE elas (Moraes, 2022). Sobre o campo dos estudos da deficiência na educação, destaca-se a contribuição deste para desconstruir os padrões de normalidade que atravessam e constituem os sistemas de ensino, obstaculizando a inclusão de estudantes com deficiência e de outros grupos marginalizados (Connor; Gabel, 2008). Ademais, Baglieri et al. (2011) defendem a necessidade de voltar a educação para o rompimento com as atividades discriminatórias e da criação de estratégias educativas voltadas ao reconhecimento e à valorização da diversidade humana. A partir desses referenciais, buscou-se produzir conhecimentos voltados ao aleijamento da educação (rompimento com o processo histórico de colonização e patologização da deficiência) e fortalecimento de processos educativos que tenham como premissa a perspectiva anticapacitista.

Mapeamento e processos de pesquisa

Com o fim de conhecermos melhor as participantes e entendermos como elas encarnam seus marcadores sociais da diferença, nos valem de duas estratégias de pesquisa: a primeira foi um formulário sociodemográfico, o qual teve a finalidade de caracterizar a população estudada, para que levássemos em conta as especificidades relacionadas à deficiência e suas interseccionalidades. Em seguida, foram realizadas entrevistas em profundidade com caráter autobiográfico com as 12 mulheres negras com deficiência, para que entendêssemos dialogicamente quais foram os acontecimentos mais signi-

ficativos das suas trajetórias educacionais com relação aos capacitismos sofridos, associados a outros sistemas opressivos, e como esses impactaram as experiências delas no contexto escolar, desde os anos iniciais até o ensino superior.

Participantes

Participaram da pesquisa 12 mulheres negras e com deficiência de diferentes regiões do Brasil. Quanto ao critério de inclusão, elencamos: ser mulher (cis ou trans), identificar-se como pessoa negra (preta ou parda), ser pessoa com deficiência (mesmo que essa tenha sido diagnosticada somente na vida adulta)², estar cursando ou ter terminado o ensino superior, ter mais de 18 anos, ter estudado no Brasil, aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As participantes da pesquisa apresentaram uma variação em relação à idade e ao tipo de deficiência. No que diz respeito à idade, essa variou entre 21 e 68 anos de idade. No que se refere aos tipos de deficiência, quatro (4) são autistas, sendo duas (2) dessas com outras neurodivergências associadas, duas (2) cegas, três (3) com deficiência física, duas (2) com deficiência auditiva e quatro (4) possuem deficiência física, sendo uma (1) delas com deficiência psicossocial associada. Dados como o curso estudado serão apresentados ao longo das análises quando pertinentes para contextualizar as narrativas.

Procedimentos de pesquisa de campo e produção de conhecimento

As participantes foram convidadas inicialmente por meio das redes de contatos das autoras do projeto, que abrange um Núcleo de Estudos da Deficiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e alguns coletivos de pessoas com deficiência com os quais as autoras vêm estabelecendo parcerias, tais como o Coletivo Feminista Helen Keller, a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas – Abraça, e o Coletivo Vidas Negras com Deficiência Importam. Após, utilizou-se também a técnica de bola de neve (*snowball sampling*), em que os sujeitos inicialmente acessados indicam outras pessoas de seu conhecimento para que também participem do estudo e assim sucessivamente (Flick, 2012). Por fim, também divulgamos um convite para participar do estudo nas redes sociais.

Como no início da pesquisa de campo ainda estávamos oficialmente com a pandemia de Covid-19, e também por uma questão de acessibilidade das participantes, optou-se por possibilitar a realização de entrevistas na modalidade on-line, por meio da utilização da plataforma Zoom. Todas as 12 participantes optaram por essa modalidade. Após assinarem o TCLE e responderem ao Formulário Sociodemográfico (ambos disponibilizados na plataforma Google Forms nas versões em texto acessível para leitor de tela e também em Libras), foram agendadas as entrevistas, buscando o ajustamento do horário de acordo com a disponibilidade das participantes. As entrevistas tive-

ram a duração entre 1h20min e 2h15min e foi oferecida a possibilidade de que ela fosse realizada em dois encontros, a depender da necessidade das participantes. Como uma das entrevistadas preferiu responder às perguntas em Libras, foi disponibilizado o serviço de intérpretes para garantir a sua participação.

Cabe salientar que todo o procedimento de construção do roteiro de entrevistas e a escolha sobre o que seria mais relevante narrar teve participação direta das interlocutoras desta pesquisa. Ou seja, elas leram o projeto e as propostas de pontos a serem abordados nas conversas, e contribuíram por meio dos cortes ou acréscimos das questões relevantes ao roteiro de entrevista. Em um segundo momento, os temas elencados nos roteiros foram trazidos para que pudéssemos ter conteúdos similares a serem analisados. É importante enfatizar que, nos momentos de encontro com as participantes, inicialmente as deixamos à vontade para contarem suas histórias, sem maiores interferências. Estes momentos foram fundamentais para que pudéssemos ter acesso às histórias que dessem sentido a suas experiências passadas de forma a termos material para uma “análise narrativa” (Gibbs, 2008).

Procedimentos éticos

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da XXX (CAAE – 59648022.9.0000.0121, Parecer n. 5.478.919). Todos os princípios éticos recomendados pelas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde foram assegurados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constavam as informações sobre a pesquisa, foi lido e assinado por todas/os as/os participantes. Com vistas a assegurar o anonimato, foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos da pesquisa, com exceção de três delas, que solicitaram que fossem identificadas com seus primeiros nomes.

Procedimento de análise das informações e das narrativas

As histórias de trajetórias educacionais das participantes foram analisadas tendo em mente os procedimentos de análise narrativa de Graham Gibbs (2008, p. 80), para quem as informações e entrevistas devem receber “a análise cuidadosa de tópicos, conteúdo, estilo, contexto e o ato de compor narrativas” das pessoas, de modo que possamos compreender “as pessoas, os sentidos e os eventos fundamentais em suas vidas ou suas comunidades em contextos culturais onde vivem”.

Para tanto, as entrevistas foram primeiramente transcritas e revisadas por meio de leituras e releituras. Essas leituras flutuantes iniciais permitiram que as pesquisadoras percebessem as questões mais centrais que estavam em jogo nas narrativas das interlocutoras quando contavam sobre seus processos de inclusão e exclusão na trajetória educacional. A partir de uma seleção de cenas e vivências relevantes para a pesquisa e, principalmente, mais recorrentes e significativas

para a maioria das participantes, buscamos refletir de forma interpretativa, à luz das leituras realizadas e tendo em mente os objetivos da pesquisa, o que tínhamos a dizer sobre essas histórias. Foram, então, organizados eixos analíticos, os quais acreditamos serem interessantes de serem pensados a partir ou em diálogo com o que Anika Konrad chama de fadiga do acesso, e que se tornou a categoria analítica central deste artigo. As análises, então, foram organizadas em duas unidades temáticas: a) a fadiga de acesso como efeito do capacitismo nas trajetórias educacionais de mulheres com deficiência; e b) a relação das políticas neoliberais com a fadiga de acesso nas vivências escolares de mulheres negras com deficiência. Antes de o artigo ser submetido, este foi compartilhado com as participantes para que elas pudessem validar (ou não) o modo como suas narrativas foram analisadas.

Resultados e discussão

Apesar de sabermos que a complexidade da vida humana é de difícil transposição para o texto, e que a imbricação e a transposição de todas as questões que estamos trazendo sejam quase que impossíveis de serem compreendidas se separadas, o exercício analítico deste texto assim o faz. O esforço dissertativo de categorizar os capacitismos experienciados individualmente que chegam a levar as participantes à fadiga do acesso, para então abordar as questões mais socio-políticas formais que maximizam essas violências e as contextualizam no nosso tempo-espço, é aqui um recurso que dialoga com o lugar de enunciação desta revista³.

A fadiga de acesso como efeito do capacitismo nas trajetórias educacionais de mulheres negras com deficiência

A partir das narrativas das mulheres participantes desta pesquisa, procuramos compreender como o capacitismo esteve presente em suas trajetórias educacionais, expressando-se através das barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, sendo que tem produzido como efeito a necessidade constante de reivindicação dos direitos de acesso, tanto na educação básica quanto na superior. Ademais, os relatos evidenciaram também que as vivências das entrevistadas são indissociáveis do enfrentamento do sexismo e racismo, sistemas de opressão que se mesclam ao capacitismo e intensificam a opressão e a exclusão social. Nesta primeira unidade temática, abordaremos dois subtemas. O primeiro se refere às dificuldades de negociar o acesso; o segundo aborda os efeitos da falta de acesso – trancamento, mudança de curso e desistência de curso.

Sobre as dificuldades para se negociar o acesso

As dificuldades de negociação do acesso foram uma constante na trajetória educacional das mulheres entrevistadas, desde a educação básica até o ensino superior. Os depoimentos evidenciaram que houve uma naturalização, que permanece mesmo depois da aprovação da CDPD e até mesmo da LBI, de que cabe à pessoa com deficiência

cia buscar os meios para garantir o seu acesso ao conhecimento e aos espaços da escola e/ou IES. Os depoimentos de Helena, Lúcia e Karla mostram essa questão.

[na faculdade] então eu tentava conversar com vários professores. Alguns professores falavam que não podiam fazer nada, que o cronograma das atividades era daquele jeito, que eles não podiam modificar (Helena, 32 anos, autista).

Eu acho que a minha instituição que eu estou inserida, os meios de avaliação, as pessoas com quem eu convivo, com quem eu tenho que lidar, eu acho que elas dificultam muito a minha vida (Lúcia, 21 anos, deficiência física e psicossocial).

A [nome da professora] eu passei muito trabalho porque ela, ela fazia tudo muito bonitinho nos slides dela, tudo coloridinho com desenhinho, mas não faz, não falava naaada o que que tinha pra mim, era só: “Ah, aquilo de lado, o que que eu botei essa data aqui foi quando aconteceu isso [...]” Eu tá, mas que data? Sabe? (Karla, 45 anos, cega).

Essa compreensão de que é a pessoa que deve se ajustar ao ambiente, e não o contrário, impediu as mulheres com deficiência física, por exemplo, de participar de importantes espaços de convivência, como a hora do recreio, o almoço no restaurante universitário e em atividades culturais. O depoimento de Maria, uma mulher que nasceu com uma deficiência física que fazia com que ela andasse na ponta dos pés, evidencia a falta de acessibilidade física para se ter acesso ao recreio nos dois últimos anos do ensino fundamental, quando começou a apresentar dificuldades de subir e descer escadas, e as consequências que isso acarretava em sua vida social e afetiva, tão essenciais na convivência escolar:

[...] eu tinha essa barreira arquitetônica da escada, na minha escola. É [...] e aí [...] o que eu fazia era subir e descer [...] mas eu lembro de ser muito cansativo assim, e [...] tanto que dava intervalo eu não descia, é, eu ficava dentro da sala, alguns amigos meus até buscavam coisas assim pra mim quando eu queria comer alguma coisa, pra não ter que subir e descer, mas recurso eu não tive não. [...] Mas é, pensando nisso, tem todo o rolê da exclusão, né? Porque você pensa no [...] no, quando você pensa no intervalo, você pensa, aí as paquerinhas, as fofocas do que tá acontecendo ali [...] Não tive! *[balançando a cabeça negativamente]* (Maria, 29 anos, deficiência física).

Karine, uma mulher surda que se comunica por linguagem de sinais, estudou Letras/Libras durante a graduação, o que facilitou seu acesso às disciplinas que compunham a matriz curricular de seu curso. No entanto, tinha dificuldade de acessar outros espaços, como atividades culturais e disciplinas oferecidas fora do curso no qual se matriculou, pela ausência de tradutores. Seu relato torna-se relevante para pensarmos sobre a interseccionalidade por ela trazer, em meio à questão da acessibilidade, o fato de ser percebida como “a única surda negra do curso”.

É, e aí eu tentava, tipo, cursos complementares e tal, e aí eu tentava acessar esses cursos, mas daí não tinha intérprete, daí também pra eu tá participando. E aí eu fui percebendo assim que tipo, ‘aí, a Karine é a única surda negra’, né? [...] Também questão de cultura, teatro, é, eu queria estar junto, mas daí não tinha intérprete. [...] essas questões culturais, de música, é, arte, questões artísticas precisava sim, ter intérprete também, né? Porque daí eu também queria acessar esses luga-

res porque eu, como cidadã, queria, mas daí nesses ambientes, eu sentia dificuldade da questão da acessibilidade (Karine, 35 anos, pessoa surda).

Já Beatriz, uma mulher de 32 anos, atualmente com o pé amputado, que durante um período da graduação fez uso de muletas devido a uma infecção no pé, relatou precisar ser carregada no colo pelos colegas para acessar o segundo andar do prédio onde estudava, por não haver elevador, conforme seu depoimento “Na [nome da IES] também no começo, nos primeiros anos também meus amigos, né? Porque eu cheguei, o meu pé infeccionado, então eu, eu cheguei de muleta, então meus amigos pra subir escada “ai, sobe aí Beatriz, vou carregar você”.

Essa realidade de ter que ser carregada em decorrência das barreiras arquitetônicas também fez parte do cotidiano de outras mulheres com deficiência física, dentre elas Maria, que teve que ser carregada por um bombeiro em uma situação em que o elevador, que quebrava com muita frequência, estava funcionando quando subiu no prédio para acessar um laboratório, mas estava quebrado no momento da descida. A trajetória de Maria no ensino superior foi bastante desafiadora, uma vez que, mesmo ela sabendo dos seus direitos como pessoa com deficiência e buscar reivindicá-los junto à coordenação do curso de artes visuais, com frequência tinha suas demandas ignoradas. Não havia grandes adaptações para ela; nem banheiro tinha quando iniciou o curso. A sala não comportava a cadeira de Maria, os ateliês não eram acessíveis, e assim ela tinha que buscar formas de “se virar”. Entrou na faculdade pelo PROUNI. Conseguiu bolsa de 100%. Começou o curso de muletas. A faculdade tinha uma rampa muito íngreme. Ela reclamou com a coordenadora. O feedback inicial que teve foi o de que a instituição de ensino superior (IES) estava cumprindo os requisitos. Depois de muitas conversas de Maria com a coordenadora, esta mudou a turma para o prédio do lado, o que gerou muito desconforto e fez com que ela trancasse o curso por um semestre. Quando retornou, a turma tinha sido alocada em um prédio mais acessível. Todavia, as aulas nos laboratórios eram em outro prédio, o qual tinha um elevador que quebrava com bastante frequência. Maria nos conta do dia em que chegou ao seu limite e acabou permitindo que as amigas filmassem e postassem nas redes sociais os bombeiros a carregando um andar inteiro nas escadas da escola. A fadiga do acesso a que Maria chegava foi maior que a vergonha da exposição pública de sua condição.

Aí teve um dia que [...] subindo pra aula de cerâmica o elevador tava funcionando normal, na hora de sair o elevador não estava funcionando e [...] aí eu tive que ser carregada pelo bombeiro da faculdade. Eu e minha cadeira aí foi assim [Maria balança a cabeça negativamente] Chorei muito! Fiquei bem frustrada, porque era tipo um andar... E aí eu me senti super, supermal, mas minhas amigas gravaram, né? [...] Enfim, quando minha coordenadora não me ajudou... é, eu postei na internet e com isso eu viralizei [...] é [...] com esse vídeo dos bombeiros me descendo e eu me acabando de chorar. É, eu fiquei muito [...] foi conflitante a decisão de postar isso, mas eu cheguei num limite assim [...] um limite, que tipo, eu também não tinha o que fazer com isso, é, e eu queria estudar! E tava cansada de chegar lá, e o elevador estar quebrado, né? E daí eu viralizei, fiz uma matéria pro [nome de

duas emissoras de comunicação] veio aqui na minha casa, foi um circo assim [...] É, enfim, [...] depois disso, depois desse circo, o elevador nunca mais quebrou. É [...] e aí não tive mais problemas com a instituição, olha só! (Maria, 29 anos, deficiência física).

Nessa situação, fica claro o que Mia Mingus (2017b) chama de intimidade forçada: a experiência da expectativa cotidiana de que as pessoas com deficiência compartilhem partes pessoais de si mesmas para sobreviverem num mundo capacitista. Espera-se, então, que pessoas com deficiência compartilhem informações muito pessoais, nas quais foram expostas à corponormatividade social, com pessoas desconhecidas, para conseguirem acessibilidade básica. Isso inclui também intimidade física forçada, especialmente para aquelas que precisam de ajuda física em que seus corpos precisam ser tocados. Maria precisou passar por um momento constrangedor, sendo carregada por uma pessoa desconhecida, e ter esse momento filmado e divulgado para que a instituição em que estudava viabilizasse o acesso nas dependências da faculdade. Vanessa, outra interlocutora com 39 anos, com uma das pernas amputadas, também relata essa experiência na universidade. Ela nos contou que “tem que falar a sua vida inteira, né? E pra, pra, pra uma pessoa aleatória e porque, tipo, sabe só porque [...] as coisas não estão como deveriam ser”.

O cansaço experienciado por Maria foi bastante frequente nas trajetórias educacionais das mulheres entrevistadas. Karla enfatizou o quanto esse trabalho solitário de reivindicação de acessibilidade tem consequências na sua administração da vida:

[...] é tudo tão difícil, é, é brigando todo dia, é “matando um leão todo dia”, isso desgasta, o tempo que eu tô lá correndo atrás de acessibilidade eu podia estar estudando, entende? [...]. É muito [...] é pouco tempo que eu fico estudando pra muito tempo ficar brigando pelos meus direitos, que isso pra mim já até cansou gente, eu tô lá há 4 anos, é inadmissível! (Karla, 45 anos, cega).

Essa realidade vivenciada por Karla também foi identificada no estudo realizado por Merchant et al. (2020) com pessoas com deficiências visuais ou que usavam cadeiras de rodas, as quais relataram passar muito tempo tendo que verificar a acessibilidade do espaço de palestras e o percurso até os locais das atividades e evento na universidade. Os autores fizeram uma análise dos efeitos das barreiras na vida acadêmica das pessoas com deficiência, com destaque para a narrativa da meritocracia. Eles destacam que “se um indivíduo não pode facilmente participar de uma conferência, ou tem que gastar tempo e mão de obra extras simplesmente organizando o acesso a um prédio, então resta pouco tempo para a produção de resultados de pesquisa de alta qualidade” (Merchant et al., 2020, p. 10, tradução nossa).

Outro fenômeno observado, principalmente entre as mulheres com deficiências invisíveis, é o de duvidarem da deficiência delas, o que pode ser observado mais claramente nos relatos de Helena e Lúcia. Esse processo se assemelha à noção de empurrar pessoas com deficiência para dentro do “armário da deficiência” (McRuer, 2006) e, muitas vezes, é utilizado para a negação da acessibilidade. Nessa dire-

ção, Helena relatou que, embora alguns professores se mostrassem solícitos às demandas de acesso de que ela necessitava, teve “[...] um professor específico que falou, não falou pra mim, mas ele falou para uma turma [quando] eu não tava na hora, que tinha gente por aí falando que era autista pra chamar atenção porque agora o autismo tá na moda”. Já o relato de Lúcia aponta que tanto alguns professores duvidaram da deficiência dela como também alguns profissionais da biblioteca. Abaixo, trazemos o relato de Lúcia, no qual ela explicita os efeitos de as pessoas duvidarem de que ela é pessoa com deficiência:

É muito desconfortável passar por essas situações porque parece sempre que você tem que tá lutando pra que você não seja tida como mentirosa, como aproveitadora. [...] Uhum, não mas realmente é isso, **tudo é muito cansativo de você acessar porque você precisa estar sempre é [...] pedindo, precisa estar sempre se explicando**, e até assim, como minha deficiência é de certa forma invisível, **é muuuito constrangedor, porque a pessoa duvida de você**, a pessoa acha que você tá tentando [...] é, que você tá mentindo, que você tá exagerando, que você tá querendo passar na frente de alguém [...] elas te olham feio, elas te barram, elas duvidam de você. E é muito cansativo ter que ficar constantemente batendo de frente assim (Lúcia, 21 anos, deficiência física e psicossocial).

Retomando a menção que Karine faz de ser “a única negra surda em sua turma do curso de Libras”, também na experiência de Joana vemos a interseccionalidade de forma mais explícita. Joana, uma mulher autista de 38 anos, após desistir do curso de medicina em decorrência de esse exigir muita interação com os colegas, foi para a engenharia da computação, onde era a única mulher da sua turma. Joana afirmou que ouvia comentários tais como “Você é mulher; você não sabe programar! Você não tem credibilidade”. Após terminar a faculdade de engenharia da computação, retornou para o curso de medicina, quando buscou mascarar suas características autísticas para se adequar às demandas do curso.

Não vamos entrar aqui na longa discussão que envolve autismo, raça e gênero, mas cabe mencionar que, em geral, mulheres autistas costumam mascarar suas formas de comunicação e interação social, assim como suas estereotípias, muito mais que os homens. Para pessoas autistas, a individualização da acessibilidade está também na árdua tarefa de mascaramento, de fingirem normalidade para terem maior aceitação social. Fica claro aqui que a intersecção entre gênero e deficiência potencializa a fadiga do acesso, uma vez que Joana, para ser aceita e legitimada em um curso masculino, precisa não apenas mascarar seu autismo, mas também sua feminilidade.

Karla também identificou que a fadiga de acesso vivenciada no curso de psicologia, do qual desistiu por não ter suas demandas de acessibilidade garantidas, estava relacionada à intersecção entre racismo, capacitismo e sexismo. Ao explicar essa situação, ela afirmou que acha que [a exclusão] “foi tudo um pouco: a deficiência, a mulher e a cor da pele [...] o peso que eu carrego nas costas por ser mulher, por ser preta e por ser cega”. Lúcia relatou situação semelhante na IES em que estuda. Seu curso é eminentemente masculino, sendo que mulheres são com frequência invalidadas pelos professores e colegas.

Assim, o fato de ser mulher é um elemento a mais que produz dificuldades quando se trata de solicitar acessibilidade.

As narrativas como as de Joana, Karla e Lúcia mostram como a fadiga de acesso tem uma dimensão interseccional, uma vez que raça e gênero também podem deslegitimar a luta pelo acesso coletivo das pessoas com deficiência, conforme apontam os autores da justiça deficiente (Berne et al., 2018; Hamraie, 2013). No tópico a seguir, apontaremos alguns efeitos da falta de acesso nas trajetórias educacionais das participantes da pesquisa.

Efeitos da falta de acesso: trancamento, mudança de curso e desistência

A fadiga de acesso foi vivenciada ao longo das trajetórias educacionais das mulheres entrevistadas e teve importantes repercussões no que se refere à permanência no ensino superior. Dentre essas, identificamos casos em que as participantes, em situações de esgotamento físico e emocional em decorrência da não oferta dos recursos de que necessitavam ou do não acolhimento por parte de colegas ou professores, acabaram trancando o semestre, mudando de curso e até desistindo de um curso.

Maria nos contou que estudava em um prédio não acessível para ela. Quando conseguiu que a sala de aula de sua turma fosse mudada para um prédio acessível, ocorreu que esse era um prédio mais velho e longe dos laboratórios. Segundo ela, foi em decorrência do desconforto que essa situação produziu na interação com os colegas que ela decidiu trancar a faculdade por um semestre. Ela relatou que, nesse processo de mudança de prédio, ela não se sentiu acolhida pela turma, conforme é possível identificar no seu depoimento: “Foi um constrangimento, porque eu lembro de ficar muito [...] envergonhada, porque [...] todos meus colegas teriam que se deslocar até outro prédio por minha causa. E aí eu me senti muito mal. Não me senti acolhida assim pela turma” (Maria, 29 anos, deficiência física).

Lúcia foi aprovada para cursar o curso de física. Ela começou a desenvolver a deficiência na pandemia de Covid-19, período em que era muito difícil contatar o setor de acessibilidade da universidade. Em decorrência das dificuldades de a faculdade adaptar as aulas e os laboratórios do curso de bacharelado em física, teve que transferir o curso para Licenciatura em Física, mesmo tendo vontade de permanecer no bacharelado:

É [...] meu curso, eu tive que acabar mudando para licenciatura, que aí as matérias de educação elas são mais fáceis de ser adaptadas do que matérias em que eu tenho que realmente fazer conta, e como eu já tinha passado metade do curso no bacharelado eu já tinha toda a física mesmo pra fazer a licenciatura, só faltava[m] as matérias da educação, que não foi uma escolha que eu queria, foi uma escolha porque eu não consegui me adaptar [...] e foi uma dificuldade que me fez ter que largar o curso de bacharelado e entrar pra a licenciatura (Lúcia, 21, deficiência física e psicossocial).

Já a participante Karla sempre sonhou em ser psicóloga. Conseguiu passar no vestibular para uma faculdade particular, onde iniciou o curso. Nesta faculdade, ela relata desconhecer um setor voltado a fornecer recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência. Assim, ela teve que desistir do curso por falta de acessibilidade (textos acessíveis para ledor, com descrição de quadros e tabelas, provas em formato acessível) e também pelo capacitismo que sofreu por parte de alguns professores, como o de estatística, que a reprovou por meio ponto e, mesmo mostrando que a avaliação dele estava errada para o coordenador do curso, o professor não modificou a nota dela. Isso aconteceu por volta de 2013-2014, quando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência já estava incorporada à Constituição de 88. Essa dificuldade que Karla tinha por falta de acesso desencadeou nela pânico e depressão. Assim, mesmo sendo o sonho dela se formar em Psicologia, ela desistiu do curso. Como solução para a permanência da Karla, a faculdade sugeriu que ela fizesse apenas duas disciplinas por semestre, ao invés de fornecer o material adaptado às suas necessidades:

É [...] então, eu entrei na [nome da faculdade] primeiro pra fazer psicologia, que o meu primeiro desejo era ser psicóloga, né? E a segunda opção sempre foi serviço social. **Só que a [nome da faculdade], infelizmente teve, eles têm um problema muito grande de falta de acessibilidade. Principalmente pra pessoas cegas, né?** Aí eu tive 8 disciplinas lá, e das 8 disciplinas, **eu não tinha material.** Aí dessas 8 disciplinas eu rodei em 2, 1 por meio ponto, que era a [...] estatística, e a outra por 8 décimos. E isso me chateou muito assim, porque se eles não me davam suporte, eles poderiam pelo menos ter me dado outra oportunidade de fazer uma prova, já que não tinha material. E a minha turma inteira “Karla, entra com processo e não sei o quê”. **E eu comecei a ficar muito ruim. Eu comecei a ter pânico assim, eu chorava o tempo todo, comecei a entrar com uma, com um começo de quadro de depressão.** Aí eu tive que sair dos grupos dos meus amigos de lá, enfim, aí eu parei de estudar! [...] Eles, [nome da faculdade] pra mim [sic] estudar, pra eles eu tinha que fazer uma disciplina, duas por semestre, então eu não ia fazer isso. **Então pra eles, ah era mais fácil eles me ensinarem 2 disciplinas do que 8.** Mas eles não iam fazer nada mais do que aquilo [...] A única coisa que eu tava exigindo era material, mais nada, o resto pra mim eu me virava sozinha, como eu sempre me virei. Mas nem isso, então [...] [eu desisti] (Karla, 45 anos, cega).

Karla, no momento da entrevista, cursava o oitavo semestre do curso de serviço social em uma universidade pública. Essa outra universidade conta com um setor de acessibilidade informacional que transforma o material em textos acessíveis. Todavia, ainda enfrenta barreiras relacionadas à dificuldade de comunicação de alguns professores com esse setor, pois eles nem sempre enviam o material a tempo de ser acessibilizado. Ela nos conta que foi o apoio de algumas colegas, que reivindicam o acesso junto com ela, que fez com que ela chegasse até o oitavo semestre e acredita que conseguirá se formar.

As narrativas das participantes mostraram que a falta de acessibilidade não só produz cansaço, mas também interrupções em suas trajetórias educacionais. Isso mostra o quanto precisamos construir processos educativos os quais pressupõem que pessoas com deficiência existem e estão presentes em todos os níveis de ensino. É um grande desafio que a acessibilidade seja entendida e garantida para

além da dimensão relacional, tendo os contextos educacionais diversos fortes políticas institucionais que envolvam toda a comunidade escolar e/ou acadêmica.

As participantes, por meio das suas narrativas, também apontaram que o modelo biomédico está muito presente no contexto educacional, que dita o modo como as práticas pedagógicas são reproduzidas neste espaço, o que coaduna os estudos de Baglieri et al. (2011) e Bock e Cunha (2021). Assim, pelas narrativas das entrevistadas, pode-se observar como essas visões médicas e capacitistas sobre a deficiência delineiam suas vivências educacionais. Dessa forma, há a necessidade de lembrar, todo semestre, a coordenação de curso ou os professores acerca de suas necessidades de adaptações, pedir mudanças de sala, de prazos para realização das avaliações ou combinar rearranjos no funcionamento da sala de aula. Portanto, a necessidade da acessibilidade é abordada como decorrente de um desvio individualizado e medicalizado da prática construída para um sujeito típico, em vez de encorajar a comunidade escolar e universitária a se engajar para a construção de processos educativos voltados ao acolhimento de pessoas com diferentes características e modos de aprender.

A relação das políticas neoliberais com a fadiga de acesso nas trajetórias educacionais de mulheres com deficiência

A partir da análise das entrevistas, foi possível identificar o quanto que a fadiga de acesso está relacionada ao contexto capitalista neoliberal, uma vez que as mulheres, ao longo de suas trajetórias, dependeram fortemente de familiares, de colegas e, por vezes, de professores que, mesmo sem a escola ou a IES ter serviços de apoio para garantir a acessibilidade, buscavam individualmente ajudá-las a conseguir acessar os conhecimentos e seguir nas suas trajetórias educacionais. Mesmo aquelas entrevistadas mais jovens, que fizeram parte da educação básica e do ensino superior após a aprovação da CDPD, precisaram, em muitos momentos, reivindicar individualmente suas necessidades para a garantia da acessibilidade e torcer para que o professor, que na maior parte das vezes não é formado para isso, se sensibilize individualmente para implementá-las.

Ao contar sua trajetória enquanto pessoa com deficiência física que precisou ter a perna amputada, Paula relata alguns comentários que escutou ao longo da vida. Estes visibilizam uma perspectiva que posiciona a deficiência como um problema do indivíduo e de sua família.

Então assim, porque a pessoa com deficiência né? É problema da família dela". Já ouvi isso inclusive de pessoas próximas a mim, assim, de eu falar: Ah, mas precisa ter cota pra deficiência, precisa ter vaga pra deficiente? Né? Precisa ter... "Ai, mas por quê? E daí, quem mandou você nascer com deficiência? O problema é seu!" Já ouvi isso de pessoas, de amigos meus, já ouvi. Então assim, é, isso é muito impactante, é muito sério, porque as pessoas realmente concordam com isso (Beatriz, 32 anos, deficiência física).

Também houve muitos relatos que reiteraram a premissa de que a acessibilidade é um problema individual, o que fez com que as estudantes tivessem, ao longo de suas trajetórias educativas, muitas dificuldades de negociar o acesso. Essa questão já foi abordada no tópico anterior e indica que, para além do âmbito relacional que é trazido por Konard (2021) e que foi explorado no tópico anterior, a fadiga de acesso denuncia também as implicações estruturais dos valores neoliberais capitalistas. Dentre estes está a meritocracia ou o indivíduo empreendedor de si, calcado numa noção de autonomia que beira a autossuficiência. Tais valores foram já analisados nos processos de inclusão no mercado de trabalho (Aydos, 2021), mas também se fazem fortemente presentes nas vivências de pessoas com deficiência no âmbito educacional.

Os padrões de normalidade que atravessam e constituem os sistemas de ensino (Connor; Gabel, 2008) corroboram para que a responsabilidade pela acessibilidade seja do indivíduo (Bock; Cunha, 2021). Em consonância, essa também é a perspectiva que caracteriza o capitalismo neoliberal vigente, que incita a competitividade e desloca a compreensão da deficiência do âmbito social para centralizar no sujeito a responsabilidade por suas conquistas e fracassos (McRuer, 2021; Aydos, 2021). Assim, esse deve buscar no mercado os serviços de que necessita para conseguir participar, isentando o Estado de fornecê-los (McRuer, 2021).

Também foi possível identificar, a partir das entrevistadas que são pessoas com deficiência desde a infância, que as mães se constituem protagonistas no movimento de reivindicar o acesso de suas filhas e negociar com a escola e com professores, especialmente no que tange ao período da educação básica. Seja na busca por escolas, na realização das atividades escolares, nas tarefas de casa e nas demandas da aprendizagem comuns a esse período escolar, a atribuição de verificar se há ou não recursos de acessibilidade e se os espaços são adaptados ainda se pauta bastante no âmbito da família para garantir vivências escolares plenas. Nessa compreensão de que o cuidado deve ser reservado à esfera privada e visto como uma atividade fundamentalmente feminina, nota-se que tanto o capacitismo como o familismo acabam por sustentar as políticas educacionais neoliberais (Gesser; Zirbel; Luiz, 2022).

Quando as entrevistadas contaram sobre suas amizades, tanto no que se refere ao ensino básico quanto ao ensino superior, foi frequente o relato de que os amigos constituíram uma rede de apoio essencial para o enfrentamento de barreiras. Eles atuam como substitutos dos recursos de acessibilidade que deveriam ser fornecidos pelas escolas e IESs. Como já destacado no tópico anterior, Maria teve um apoio muito importante dos colegas tanto na educação básica como no ensino superior. Na faculdade, por exemplo, o apoio dos colegas foi essencial para expor a falta de acesso e cobrar suportes adequados. Ao abordar essa questão, ela destacou “[...] eu acho que eu criei relações mais sólidas com a turma”.

Karla relatou que, no curso de serviço social, ela pôde contar com quatro amigas que sempre visavam reivindicar conjuntamente a acessibilidade dos textos e demais materiais junto aos professores. Também buscavam lembrar os professores sobre as necessidades de Karla nas excursões, assim como lembravam Karla sobre os trabalhos que ela deveria postar no ambiente virtual de aprendizagem, bem como auxiliá-la quando este não estava organizado de forma acessível. Em síntese, elas fizeram o que ainda não é acessível para Karla.

Que que acontece, já tem uma prova, tem um trabalho pra fazer, então o professor fala 'ó, tem que ler tal texto'. Ela vai 'Karla, já recebeu esse texto? Ele está acessível?', eu falo 'Não, ainda não recebi'. [...] 'Já falei com a professora e ela não deu retorno', aí ela 'Ó professora, a Karla já falou com a senhora, a senhora não deu retorno?' (Karla, 45 anos, cega).

As narrativas de Maria e de Karla mostram a importância das redes de apoio diante da não implementação de uma política de acessibilidade para estudantes com deficiência. Logo, o que se observa é que a solidariedade e o companheirismo dos colegas em muitos dos casos faz o papel que seria competente à implementação das prerrogativas legais e das políticas públicas.

No caso dos professores, figuras importantes das vivências educacionais, as entrevistadas contam que muitos deles eram resistentes a realizar adaptações e se viam confusos em como atender à demanda por acessibilidade, o que aponta a necessidade de as universidades oferecerem suportes também para os professores. Lúcia, por exemplo, conta sobre o desamparo na sua vivência acadêmica, já que, ainda que contasse com a compreensão de alguns professores e conversasse com eles sobre a necessidade de personalizar suas avaliações, muitos deles não sabiam como resolver a questão.

Então eles não têm essa coisa de adaptar, eles meio que deixam isso na sua mão, fala, comunica você as suas necessidades e o professor que resolve. Mas o professor também não tem orientação alguma. Até a própria plataforma deveria avisar ao professor que tem um aluno com deficiência na turma, e todos os professores que eu fui conversar, nenhum deles foi sinalizado de forma alguma de que eu estaria na turma, de que precisaria adaptar alguma atividade pra mim. Então eu só contei realmente com a boa vontade deles, e que [...] eles também não, não sabem como lidar, né? Se eu não sei, imagine eles (Lúcia, 21 anos, deficiência física e psicossocial).

Com isso, percebe-se que a trajetória das entrevistadas é marcada por lutas tanto individuais quanto junto a redes de apoio compostas principalmente pela família, e também por amigos, alguns deles também vítimas de opressões. É nessa dinâmica que se dá a negociação com a escola, com a universidade e com professores, como estratégia para permanecer estudando. Destaca-se que é fundamental circunscrever a busca pelo acesso em um contexto marcado majoritariamente pelo capacitismo e pelo capitalismo neoliberal, que são sistemas estruturais de opressão que se relacionam (McRuer, 2021; Gesser; Block; Mello, 2020; Brown, 2020). Esses sistemas se articulam e deslegitimam as pessoas com deficiência a reivindicarem acessibilidade nas universidades. Ou seja, a valorização de competências como produtividade e eficiência, associadas à noção meritocrática de que o

investimento na educação deve se reverter em retorno para o sistema capitalista neoliberal e à ideia de que a deficiência é um problema individual, faz com que pessoas com deficiência sejam deslegitimadas ao reivindicarem o direito a estarem na educação básica e no ensino superior.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as implicações do capacitismo presente nas trajetórias educacionais na produção da fadiga de acesso junto a mulheres negras com deficiência. A partir das informações obtidas, focou-se nos subtemas: a fadiga de acesso como efeito do capacitismo nas trajetórias educacionais de mulheres com deficiência e a relação das políticas neoliberais com a fadiga de acesso nas trajetórias educacionais de mulheres com deficiência. O diálogo entre os estudos feministas da deficiência e os estudos da deficiência na educação foi fundamental para compreender como os processos de normalização e de patologização reiteram o capacitismo e ampliam a fadiga de acesso.

A análise das trajetórias educacionais das participantes da pesquisa indica que a forma como a sociedade percebe e se relaciona com a deficiência, ainda pautada na ótica do modelo biomédico, influencia o contexto educacional desde o ensino básico, e segue até o ensino superior. Nas narrativas sobre as atividades pedagógicas, os processos de aprendizagem, a relação com o espaço arquitetônico da escola e da universidade e a socialização com os colegas e professores, nota-se o capacitismo atravessando as vivências educacionais das estudantes com deficiência.

As dificuldades no acesso e a fadiga de acesso experienciadas pelas entrevistadas denunciam uma sociedade capacitista e desinformada das leis, na qual o contexto capitalista neoliberal, entrelaçado ao capacitismo, toma como premissa individualizar e responsabilizar a pessoa com deficiência pela busca do acesso. Se, por um lado, do ponto de vista legal, a CDPD, a LBI e a PNEE garantem a inclusão de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino, o que se vê, na prática, por meio dos relatos, é que há dificuldades na implementação de uma política institucional voltada à garantia da acessibilidade que atenda o que está previsto no âmbito legal tanto na educação básica como no ensino superior.

As narrativas das entrevistadas apontaram que um elemento central para a compreensão dessas dificuldades é o fato de que a acessibilidade é compreendida, com base na articulação entre o capacitismo e as políticas neoliberais, como um problema do indivíduo, da pessoa com deficiência, cabendo a ela se ajustar ao contexto para poder permanecer nos sistemas de ensino. A partir disso, as redes de apoio, que são centralizadas na família, em amigos próximos e em alguns professores, são, em muitas situações, o principal meio para viabilizar o acesso, pensar em adaptações e recursos de acessibilidade e,

assim, contribuir com a permanência dessas mulheres em suas trajetórias educacionais.

Destaca-se que este estudo, embora tenha trazido importantes contribuições para a compreensão acerca da experiência de ser mulher negra com deficiência, apresenta algumas limitações. A busca por participantes se deu através das redes das pesquisadoras e de chamadas nas redes sociais, tendo as entrevistas sido realizadas on-line, o que pode ter impedido ou em muito dificultado a participação de mulheres com menores condições socioeconômicas. Nesse sentido, embora as mulheres tenham apresentado o atravessamento de gênero, raça e deficiência, todas tiveram condições de acessar o ensino superior e nenhuma relatou como maior dificuldade para a permanência as questões financeiras.

Realizar novos estudos e buscar entrevistar mulheres que tiveram suas trajetórias interrompidas por questões socioeconômicas pode fornecer elementos fundamentais para complexificar a compreensão do capacitismo que permeia o campo da educação com foco nos elementos que geram a fadiga de acesso. Além disso, como as entrevistas foram realizadas com mulheres de diferentes regiões do Brasil, que é um país de dimensões continentais, não foi possível estabelecer relações com uma região específica.

Ademais, mesmo que tivéssemos participantes que estudaram tanto em escolas e universidades públicas como privadas, não foi objeto da pesquisa fazer uma comparação entre esses dois contextos, o que pode ser objeto de investigação em estudos posteriores. Embora tenhamos identificado essas limitações, e do fato de que o número de entrevistas não é representativo de uma população específica, é relevante considerar que todas as mulheres participantes da pesquisa sofreram os efeitos do capacitismo e da fadiga de acesso ao longo de suas trajetórias educacionais.

Faz-se necessário que os sistemas de ensino desejem as pessoas com deficiência e antecipem a sua presença, de modo que elas não precisem despende tanto esforço para reivindicar o acesso. Pessoas com deficiência existem, têm aumentado em representatividade na educação básica, e vêm aumentando também no ensino superior. Por fim, a implementação da CDPD e LBI, que garantem a eliminação das barreiras e a oferta de suportes e apoios, é fundamental para que ninguém precise implorar/reivindicar a acessibilidade como se fosse um favor.

Recebido em 9 de abril de 2024
Aprovado em 11 de junho de 2024

Notas

¹ Na mesa-redonda 04, do VII ENADIR - Encontro Nacional de Antropologia do Direito, e que contou com a participação de Anahí Mello, Helena Fietz e Gabriela Rondon (2021), Mello e Fietz propuseram a tradução do termo “Disability Justice” para “Justiça Defiça”.

- ² A proposta inicial da pesquisa era a de que as participantes já tivessem o diagnóstico desde os anos iniciais da educação básica. Em decorrência, porém, da dificuldade de acesso das participantes em obter o diagnóstico desde a infância, da dificuldade de se obter participantes interessadas em participar, e também pelo interesse de mulheres que foram diagnosticadas somente na vida adulta em participar do estudo, optou-se por ampliar a possibilidade de participação.
- ³ Gostaríamos de pontuar que outros artigos contemplam de forma mais fiel a proposta da escrita narrativa alinhada ao exercício epistemológico e metodológico do PesquisarCom, tão bem desenvolvido por Márcia Moraes. (Moraes, 2022). Nesses, trazemos, inclusive, a coautoria das interlocutoras dessa pesquisa na escrita.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Suely Carneiro; Pólen, 2019.
- AYDOS, Valéria. Construindo o “bom trabalhador”: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Etnográfica**, Portugal, v. 25, n. 2, p. 289-314, 2021.
- BAGLIERI, Susan; BEJOIAN, Lynne; BRODERICK, Aicia; CONNOR, David; VALLE, Jan. [Re]claiming “Inclusive Education” toward cohesion in educational reform: Disability studies unravels the myth of the normal child. **Columbia University**, New York, Teacher College, v. 113, n. 10, p. 2122-2154, 2011.
- BERNE, Patricia; MORALES, Aurora L.; LANGSTAFF, David; SINS INVALID. Ten Principles of Disability Justice. **WSQ: Women’s Studies Quarterly**, United States, v. 46, n. 1 e 2, p. 227-230, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/wsqs.2018.0003>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- BOCK, Geisa Letícia Kempfer; CUNHA, Chaiane Karol Alegri. As concepções de deficiência na educação básica brasileira. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Espírito Santo, v. 9, n. 2, p. 04-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/cadecs.v9i2.38409>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariaza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na educação superior SECADI/SESU**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 21 jan. 2024.

BROWN, Nicole. Theorizing ableism in academia. In: BROWN, Nicole; LEIGH, Jennifer. **Ableism in Academia**. London: UCL Press, 202. p. 1-10.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNOR, David J.; GABEL, Susan L. "Crippling" the Curriculum Through Academic Activism: Working Toward Increasing Global Exchanges to Reframe (Dis)Ability and Education. **Equity & Excellence in Education**, United Kingdom, v. 46, n. 1, p. 100-118, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, Baltimore, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/37970>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela. Capacitismo. In: DIOGO, Maria Fernanda (Org.). **Diálogos interdisciplinares em Psicologia e Educação**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 47-54.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de. Accessibility policies in Brazil: negotiating collective access through the principles of Disability Justice for a Brazilian Center for Disability Studies. In: ROBINSON, Sally; FISHER, Karen (Org.). **Research Handbook on Disability Policy**. Cheltenham: Elgar, 2023. p. 49-64.

GESSER, Marivete; ZIRBEL, Ilze; LUIZ, Karla Garcia. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286995>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLAT, Rosana. **Somos Iguais a Vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: AGIR, 1989.

HAMRAIE, Aimi. Designing Collective Access: A Feminist Disability Theory of Universal Design. **Disability Studies Quarterly**, v. 33 n. 4, 2013. (Special Issue: Improving Feminist Philosophy and Theory By Taking Account of Disability). Disponível em: <https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/3871/3411>. Acesso em: 10 mar. 2024.

- KAFER, Alison. **Feminist, Queer, Crip**. Indiana: Indiana University Press, 2013.
- KONRAD, Annika M. Access fatigue: The rhetorical work of disability in everyday life. **College English**, United States, v. 83, n. 3, p. 179-199, 2021.
- McRUER, Robert. Aleijando as políticas queer, ou os perigos do neoliberalismo. **Educação em Análise**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 105-119, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2021v6n1p105>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- McRUER, Robert. **Teoría Crip**: signos culturales de lo queer y de la discapacidad. Tradução de Javier Sáez Álamo. Madrid: Kaótica, 2006.
- MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- MELLO, Anahí Guedes de; FIETZ, Helena; RONDON, Gabriela. “Entre os ‘direitos das pessoas com deficiência’ e a ‘justiça deficiente’: reflexões antropológicas a partir do contexto brasileiro” [vídeo]. In: ENADIR - ENCONTRO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA DO DIREITO, 7., 2021. **Vídeo**. ago. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TVPdIWzaS8A>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- MERCHANT, Wendy; READ, Stuart; D'EVELYN, Stephen; MILES, Caroline; WILLIAMS, Val. The insider view: tackling disabling practices in higher education institutions. **Higher Education**, Netherlands, v. 80, n. 2, p. 273-287, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00479-0>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- MINGUS, Mia. Forced Intimacy: An Ableist Norm. **Leaving Evidence**, 2017a. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/08/06/forced-intimacy-an-ableist-norm/>. Acesso em: 12 set. 2022.
- MINGUS, Mia. Access Intimacy, Interdependence and Disability Justice. **Leaving Evidence**, 2017b. Disponível em: <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/>. Acesso em: 12 set. 2022.
- MORAES, Marcia. PesquisarCOM: permanências e reparações. In: SILVEIRA, Marília; MORAES, Marcia; QUADROS, Laura Cristina de Toledo (Org.). **PesquisarCOM: caminhos férteis para a pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro: Nau, 2022. p. 21-42.
- OLIVER, Mike. Changing the Social Relations of Research Production? **Disability & Society**, England, v. 7, n. 2, p. 101-114, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02674649266780141>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Marivete Gesser é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com Pós-doutorado na *State University of New York/Stony Brook/USA*. Atua como professora associada no Departamento de Psicologia da UFSC e coordena o Núcleo de Estudos da Deficiência (NED-UFSC). Recebe financiamento do CNPq - bolsa PQ nível 1D.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4091-9754>
E-mail: mariveteg@gmail.com

Valéria Aydos é doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora do curso de Medicina da Universidade Federal do Pampa. É co-editora-chefe da revista internacional *Cahier franco-latino-américains d'études sur le handicap* e coordena o Grupo Brasileiro de Estudos sobre Deficiência, Sociedade e Cultura. Também atua no Comitê de Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), além de ser membra da ABRAÇA (Associação Brasileira pelos Direitos dos Autistas). Em seus últimos projetos tem focado seus interesses em pesquisas emancipatórias sobre a interseccionalidade entre autismo, gênero, raça e classe social em processos de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e na educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3298-5727>

E-mail: valeria.aydos@gmail.com

Pamela Block é professora de Antropologia Cultural da Western University, o Dr. Block estuda a experiência de deficiência nos níveis individual, organizacional e comunitário, concentrando-se nos movimentos sociais da deficiência (justiça e direitos) e opressão da deficiência (eugenia, esterilização, encarceramento em massa e extermínio). Ela está interessada na múltipla marginalização e nas interseções de gênero, raça, pobreza e deficiência no Brasil, Estados Unidos e Canadá. Mais recentemente, ela é parceira de um grande projeto de intercâmbio internacional financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 2019-2022 para analisar as interseções de violência, gênero, sexualidade e diversidade. É membro da Sociedade de Antropologia Aplicada e ex-presidente da Society for Disability Studies.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1481-0314>

E-mail: pblock@uwo.ca

Paula Xavier da Silva é graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e atuou como bolsista de Iniciação Científica (PI-BIC) no Núcleo de Estudos da Deficiência (NED-UFSC) entre 2022 e 2023.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5734-1068>

E-mail: paulaxavisi@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

