

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO**

GABRIELA PEREIRA LOPES

O capacitismo na percepção de uma comunidade universitária

**Porto Alegre
2021**

GABRIELA PEREIRA LOPES

O capacitismo na percepção de uma comunidade universitária

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a PhD. Maria Beatriz Rodrigues

**Porto Alegre
2021**

CIP - Catalogação na Publicação

LOPES, Gabriela Pereira
O capacitismo na percepção de uma comunidade
universitária / Gabriela Pereira LOPES. -- 2021.
96 f.
Orientador: Maria Beatriz Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa
de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre,
BR-RS, 2021.

1. Capacitismo. 2. Ações Afirmativas. 3. Ensino
Superior. 4. Inclusão. 5. Pessoas com Deficiência. I.
Rodrigues, Maria Beatriz, orient. II. Título.

O capacitismo na percepção de uma comunidade universitária

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a PhD. Maria Beatriz Rodrigues (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Simone Costa Nunes (PPGA/PUC-MG)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Tarabal Lopes (CEFET-MG)

Prof.^a Dr.^a Dinora Tereza Zucchetti (FEEVALE)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Exclusão x Segregação x Integração x Inclusão | 38 |
| Gráfico 1 - Vagas oferecidas x vagas ocupadas - Ingressantes PcD | 20 |
| Gráfico 2 - Matrículas PcD por curso - 2018 | 21 |
| Gráfico 3 - Matrículas PcD por curso - 2019 | 22 |
| Quadro 1 - Participantes do estudo..... | 42 |
| Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise dos resultados..... | 45 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CAF | Coordenadoria de Ações Afirmativas |
| COMGRAD | Comissão de Graduação |
| CONSUN | Conselho Universitário |
| CPD | Centro de Processamento de Dados |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. |
| INCLUIR | Núcleo de Inclusão e Acessibilidade |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| PcD | Pessoa com Deficiência |
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação |
| RAIS | Relatório de Informações Sociais |
| SCIELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SPELL | <i>Scientific Periodicals Electronic Library</i> |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção da comunidade universitária, em uma instituição federal de ensino superior, para compreender de que forma se dá a inclusão de alunos cotistas com deficiência na graduação. Para tanto, apresentou-se as ações necessárias para a inclusão desses alunos na universidade e se analisou as percepções dos diversos atores envolvidos da instituição, tais como: docentes, comissões de graduação (COMGRAD), servidores do núcleo de inclusão e acessibilidade e pesquisador na área de inclusão de pessoas com deficiência (PcD). Além disso, identificou-se ações de capacitação oferecidas pela universidade para as unidades que recebem alunos com deficiência, mostrando a percepção dos alunos com deficiência sobre o processo de inclusão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que permitiu maior proximidade com o problema, possibilitando uma relação dinâmica entre o ambiente e o sujeito. O estudo de caráter exploratório permitiu investigar e explicar a percepção do capacitismo na universidade, um fenômeno que teve início em 2018, com a implementação das ações afirmativas para PcD na instituição pesquisada. O trabalho foi realizado com um grupo focal de seis alunos com deficiência e com entrevistas semiestruturadas individuais aplicadas aos 17 participantes. Constatou-se que o processo de ações afirmativas, para PcD na universidade, foi um marco para o acesso desse grupo ao ensino superior. Conclui-se que há urgência de adaptações visando a inclusão dos alunos com deficiência, sobretudo no que diz respeito ao rompimento de barreiras atitudinais, de modo que ocorra seu pleno acesso à universidade. Além disso, faz-se importante a criação de políticas inclusivas institucionais que atendam às necessidades desses estudantes e que preparem os servidores para que os recebam e os incluam. Como contribuição social desta pesquisa, espera-se que auxilie nas ações e nas políticas da instituição que sejam voltadas às PcD, para que essa ofereça ambientes inclusivos e acessíveis a todos.

Palavras-chave: Capacitismo. Ações Afirmativas. Ensino Superior. Inclusão. Pessoas com Deficiência.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the university community perception, in a federal institution of higher education, to understand how the inclusion of quota students with disabilities in undergraduate studies occurs. To this end, the actions necessary for the inclusion of these students in the university have been presented and the perceptions of the various actors involved in the institution have been evaluated, such as: teachers, undergraduate commissions (COMGRAD), inclusion and accessibility servers and researchers in the area of people with disabilities inclusion. In addition, training offered by the university for units that receive students with disabilities have been identified, showing the students with disabilities perception about the inclusion process. It is a qualitative research, which allowed greater proximity to the problem, making possible a dynamic relationship between the environment and the subject. The exploratory study permitted to investigate and to explain the perception of ableism in the university, a phenomenon that started in 2018, with the implementation of affirmative actions for people with disabilities in the institution studied. The work was conducted with a focus group of six students with disabilities, with individual semi-structured interviews applied to the 17 participants. It has been found that the affirmative action process, for people with disabilities at the university, was a landmark for the access of this group to higher education. It has been concluded that the urgency exists to adaptations regarding students with disabilities inclusion, above all with regard to the breaking attitude barriers, so that they have full access to the university. In addition, it is important to create inclusive institutional policies that meet the needs of these students and prepare the servers to receive and include them. As a social contribution of this research, the expectancy is to assist with the institution actions and policies that are being created for people with disabilities, so that it offers inclusive and accessible environments for all.

Keywords: Ableism. Affirmative Actions. Higher Education. Inclusion. People with Disabilities.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

Dedico este trabalho
à minha mãe Vânia Cristina Santos Pereira

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe, Vânia Cristina, por todo amor, por sempre partilhar o valor da educação, e por me mostrar a importância pela busca do conhecimento e por todo apoio incondicional.

Aos meus sobrinhos amados, Eduardo e Valentina, por tornarem os momentos mais divertidos e por me mostrarem que o mundo pode ser um lugar mais leve e cheio de esperança.

Às minhas irmãs, Josie, Carolina e Débora, pelo incentivo e pela incansável paciência durante essa jornada.

Agradeço à minha orientadora, Professora Maria Beatriz, pela condução no processo de construção desta dissertação, por me inspirar e por sempre acreditar no meu potencial, sobretudo, pelo companheirismo.

Agradeço às participantes da banca, Professoras Simone Costa Nunes, Fernanda Tarabal Lopes e Dinora Tereza Zucchetti, pelas contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço aos meus queridos colegas de mestrado, Anna, Camila, Cris, Cátia, Aline, Bianca e Alexandre, pelo acolhimento e pelas palavras de incentivo diante das adversidades no decorrer do curso. Levarei vocês para sempre nas minhas lembranças!

Agradeço a todos os participantes da pesquisa, pela disponibilidade e pelo compartilhamento de suas vivências. Sem vocês este estudo não teria sentido!

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha formação e para que esta pesquisa se concluísse.

PRÓLOGO

O que te motivou a pesquisar pessoas com deficiências?

Esta pergunta permeou as rodas de conversas durante o meu percurso no mestrado. Sempre me questionavam o porquê de eu, mulher negra e sem deficiência, ter escolhido pesquisar PcD e não outros temas relacionados à diversidade. A resposta não é simples, faz parte do meu desenvolvimento compreender minha percepção do que significa ser uma PcD na atual sociedade, que é múltipla e muitas vezes excludente.

A primeira vez que recorro de ter contato com uma PcD foi na minha infância, quando eu tinha aproximadamente seis anos. Eu morava com a minha mãe e com minha irmã em um condomínio residencial de classe média, na zona sul de Porto Alegre. Sempre, ao ingressar no prédio, meu vizinho, um jovem de 12 anos, que morava no térreo, abria a porta da sua casa e, ao me ver, me abraçava bem forte e ficava gritando. Eu ficava bastante assustada quando ele se aproximava e estranhava o fato dele nunca brincar com as outras crianças e ficar sempre isolado dentro de casa.

Com o passar dos anos, percebi que ele tinha Síndrome de Down, uma condição desconhecida por mim à época, ninguém conversava sobre o assunto... ora pela falta de informação, ora pela segregação das PcD nos espaços sociais. Alguns moradores expressavam desconforto com a presença dele e sentimentos de pena da mãe, pois acreditavam ser um fardo ter um filho com deficiência. E eu continuava sem entender o motivo pelo qual ele não interagiu com as outras crianças e ficava sempre isolado.

Após alguns anos, quando eu já estava no ensino médio, tive outro contato com o irmão de uma amiguinha de uma das minhas irmãs, ele tinha deficiência visual e, ao contrário do outro exemplo, frequentava o ambiente escolar e convivia com as crianças da escola. Contudo, essa inserção escolar era restrita a crianças com a mesma deficiência que a dele. Foi quando percebi que, mesmo frequentando um espaço escolar, ele só convivia com crianças com deficiência, e notei que a experiência que havia vivenciado na minha infância não era um fato isolado, mas uma dura realidade para essas pessoas que geralmente vivem à margem da sociedade. Ao longo da minha trajetória, observei que não havia alunos com deficiência nas escolas, tampouco no ensino superior, sendo que essa invisibilidade percorre todas as esferas da sociedade.

Já no processo de elaboração de meu projeto de trabalho de conclusão de curso na graduação, ansiava por abordar o tema da inclusão, de modo que minha pesquisa pudesse trazer melhorias ao serviço público, ainda que fosse em um ambiente micro. Neste sentido, minha

pesquisa abordou a inclusão de servidores com deficiência na universidade.

Como servidora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), participei de alguns encontros e fiquei impactada com os relatos dos colegas técnico-administrativos e discentes da universidade. Decidi que queria cooperar, de alguma forma, na conscientização da comunidade acadêmica de que a inclusão, além de necessária, significa exercício de cidadania com grupos socialmente desprivilegiados.

Ao escutar depoimentos sobre o dia a dia das PcD na universidade, entre eles o de uma discente que relatou a resistência de professores em modificar suas aulas para formas mais acessíveis, que pudessem favorecer o acompanhamento dos conteúdos, evidenciei como o capacitismo se manifestava na didática das aulas.

Cabe destacar o descrédito pelas capacidades das PcD, quanto à resistência em modificar a didática, o que faria toda a diferença na inclusão desses alunos. Fiz vários questionamentos: o que está faltando na UFRGS? Os professores foram preparados para atender essa nova demanda? São realizadas capacitações para esses docentes? Faltou empatia? Qual o motivo da resistência em adaptar a aula para que todos os alunos possam aprender? Fiquei com todas essas dúvidas e pretendo abordá-las nesta dissertação.

Como servidora e aluna de uma universidade pública federal penso que, por meio deste estudo, é possível perceber as necessidades de pessoas que são invisibilizadas em atividades corriqueiras do dia a dia. Além disso, a perspectiva de obter informações relevantes para o aprimoramento dos processos inclusivos na universidade, com a adequação necessária às especificidades da comunidade acadêmica com deficiência, instiga-me na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Boa Leitura!

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| PRÓLOGO..... | 10 |
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA..... | 15 |
| 1.2 OBJETIVOS..... | 16 |
| 1.2.1 Objetivo geral..... | 16 |
| 1.2.2 Objetivos específicos..... | 16 |
| 2 PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS..... | 17 |
| 2.1 RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFRGS | 18 |
| 3 REVISÃO DE LITERATURA..... | 24 |
| 3.1 CAPACITISMO | 25 |
| 3.2 DISCRIMINAÇÃO | 28 |
| 3.3 ACESSIBILIDADE | 31 |
| 3.4 INCLUSÃO | 35 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 40 |
| 4.1 PARTICIPANTES | 40 |
| 4.2 COLETA DE DADOS | 42 |
| 4.2.1 Etapa 1 – Grupo focal | 43 |
| 4.2.2 Etapa 2 – Entrevista individual..... | 43 |
| 5 CATEGORIA E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS | 45 |
| 5.1 AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE | 45 |
| 5.1.1 Setor de Apoio a Inclusão | 46 |
| 5.1.2 Preparo e Capacitação dos Servidores | 52 |
| 5.2 AUTONOMIA, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO | 56 |
| 5.2.1 Acessibilidade das Aulas | 56 |
| 5.2.2 Ensino Remoto Emergencial | 60 |
| 5.2.3 Espaços Acessíveis | 62 |
| 5.3 CAPACITISMO | 65 |
| 5.3.1 Direito de Pertencer e Permanecer | 70 |

| | |
|---|-----------|
| 5.3.2 Desistência do Curso | 72 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 76 |
| REFERÊNCIAS | 81 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 89 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PcD | 90 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COMGRAD..... | 91 |
| APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTE | 92 |
| APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA - INCLUIR | 93 |
| APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA - EDUFRGS..... | 94 |

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação em instituições públicas e privadas é garantido constitucionalmente a todos, contudo, nota-se que são poucas as pessoas com deficiência (PcD) nos ambientes escolares e universitários. Segundo Maria (2018), em 2016, foram realizadas 0,45% matrículas de PcD do total de oito milhões, no ensino superior da rede pública, enquanto nas instituições privadas foram 0,35%. Esta baixa quantidade de PcD nas universidades é reflexo da exclusão dessas em diversos âmbitos da sociedade. Conforme o Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS) (BRASIL, 2018), no mercado de trabalho, elas representam 1% dos trabalhadores. Por isso, a criação de políticas públicas inclusivas é fundamental para a inserção dessas pessoas tanto no mercado de trabalho quanto em ambientes escolares.

Nos últimos anos, foram promulgadas leis que garantiram o acesso de PcD a organizações públicas e privadas. Para inserção no serviço público federal, a Lei nº 8.112 reservou até 20% das vagas oferecidas em concursos (BRASIL, 1990). Na iniciativa privada, por meio da Lei nº 8.213, foram asseguradas cotas, de acordo com o número de empregados da empresa, variando entre 2% e 5% (BRASIL, 1991). Todavia, as empresas, ao contratarem, priorizam PcD em grau leve, para cumprirem as cotas e a disponibilidade de cargos é para atividades operacionais e iniciais, sem maiores possibilidades de promoções ou avanços na carreira (VANINI, 2017).

Na educação, as políticas públicas do Estado possibilitaram que as PcD pudessem se matricular na rede regular de ensino. A Lei nº 13.146 garantiu o acesso à educação e assegurou a oferta de aprendizagem bilíngue (Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e português), nas escolas públicas (BRASIL, 2015). Isso propiciou melhores condições, permitindo que os alunos com deficiência consigam acompanhar as aulas em igual condição que os demais, ou seja, em um ambiente inclusivo.

O correto é que as instituições se adequem às necessidades das PcD e não o contrário. Assim está preconizado no modelo social, no qual a inexistência de espaços acessíveis é uma questão social, que deve ser suprida pela sociedade e não pelo indivíduo com deficiência, pois a sociedade tem responsabilidade em proporcionar espaços para todos. Portanto, cabe a estes a eliminação de barreiras atitudinais e físicas que possam obstar o acesso das PcD nos ambientes.

Apesar da promulgação de leis, que garantem o acesso a essas pessoas, os números da evasão em empresas e escolas continuam elevados. Ainda não existem políticas para a

permanência das PcD, tampouco adaptações e acessibilidades necessárias para uma inclusão efetiva, as quais dependem de iniciativas individuais e voluntárias de empresas e escolas.

Na UFRGS, há reserva de vagas para PcD para o ingresso no serviço público de servidores técnico-administrativos e de docentes. No caso dos discentes, desde 2018, o concurso vestibular reserva vagas para ingresso na universidade. Essas ações propiciam a participação das PcD em todos os espaços da comunidade acadêmica. No entanto, as desigualdades, discriminações e os padrões contra as PcD que duram séculos, ainda refletem o preconceito e o receio da sociedade em conviver de forma inclusiva.

Os desafios da UFRGS para se adequar às necessidades das PcD vão desde romper barreiras arquitetônicas, com a disponibilização de rampas, elevadores, piso tátil; impedir problemas de comunicação, com o oferecimento de intérprete de LIBRAS e de materiais em braile; e eliminar as barreiras atitudinais, sendo estas as mais difíceis, pois são construídas sobre o preconceito e desconhecimento das capacidades e necessidades das PcD. Uma barreira atitudinal pode ser observada, por exemplo, quando um motorista de ônibus não para o veículo para um passageiro PcD; quando se faz uma pergunta para o acompanhante da PcD e não diretamente para ela; ou quando são ministradas apresentações de slides sem a disponibilização de material em braile, áudio descrição ou leitor de tela. Esses exemplos são reflexos da sociedade capacitista, que qualifica a PcD como incapaz e a desconsidera na vida social e nos processos inclusivos.

Na UFRGS, no final de 2019, foi constituído o Coletivo de Pessoas com Deficiência Adriana Thoma, integrado por servidores e alunos com deficiência, com a finalidade de organizar encontros para debater as suas demandas e conquistas. Este coletivo foi constituído para os interessados acompanharem as ações de inclusão na universidade. Tendo assim uma rede de apoio, de trocas de experiências sobre acessibilidade e inclusão e, quando necessário, reivindicarem os seus direitos.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Considerando as ações afirmativas para o acesso de Pessoas com Deficiência no ensino superior, como tem sido implementada a inclusão de alunos cotistas com deficiência na UFRGS?

1.2 OBJETIVOS

Nas próximas seções, apresenta-se os objetivos geral e específicos desta pesquisa, buscando compreender como ocorre a inclusão de alunos cotistas com deficiência na graduação, sob a ótica da comunidade da UFRGS.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar como a UFRGS tem procedido na inclusão de alunos cotistas com deficiência.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) descrever ações para a inclusão dos alunos com deficiência na universidade;
- b) analisar ações de inclusão com os atores envolvidos, como docentes, Comissões de Graduação (COMGRAD), técnicos-administrativo da universidade, unidades, Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR), entre outros que demonstrarem relevância no campo de pesquisa;
- c) identificar ações de capacitação oferecidas pela universidade para as COMGRAD de cursos que recebem alunos com deficiência; e
- d) identificar a percepção dos alunos com deficiência da UFRGS sobre o processo de inclusão.

2 PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS

O Programa de Ações Afirmativas na UFRGS foi aprovado em 2007 pela Decisão nº 134/2007, do Conselho Universitário (CONSUN), a qual consiste na reserva de vagas para os cursos de graduação e técnicos da universidade a candidatos oriundos do ensino público fundamental e médio; candidatos autodeclarados negros oriundos do ensino público fundamental e médio; e candidatos indígenas (UFRGS, 2007). Na Decisão, são citados os objetivos deste programa inclusivo de acesso ao ensino público federal:

I ampliar o Acesso em: todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;

II promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

III apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

IV desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico. (UFRGS, 2007, p. 2).

A aprovação do Programa foi um marco na Universidade, já que possibilitou o acesso à educação superior gratuita a uma parcela da sociedade que não tinha a opção de continuidade dos estudos após o término do ensino médio. Cavalcanti (2015, p. 11) aborda a relevância das ações afirmativas para os grupos minoritários:

As Ações Afirmativas são medidas direcionadas a atender grupos subrepresentados na sociedade, e seu propósito consiste em prover o acesso e a permanência dos indivíduos com reduzidas condições e oportunidades. Dentre os diferentes tipos de medidas de Ações Afirmativas adotadas está o Sistema de Reservas de Vagas, mais conhecido como Sistema de Cotas, recurso utilizado em Cursos de Formação de Nível Superior. O sistema de reservas de vagas incide sobre as vagas ofertadas pelas universidades e garante que uma quantidade das vagas seja destinada para grupos subrepresentados.

O Programa de Ações Afirmativas da universidade foi criado para ter vigência até 2012, podendo ser prorrogado a critério de uma avaliação consultiva, realizada pelos conselheiros do CONSUN. No término do prazo, foi revogada pela Decisão nº 268, que ampliou para dez anos, podendo, igualmente, ser prorrogada mediante avaliação (UFRGS, 2012). Além disso, foi criada a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF), com finalidades administrativas de acompanhamento, avaliação, elaboração de relatórios, desempenho dos alunos ingressantes por reserva de vagas, bem como para ser um canal direto de comunicação com os alunos cotistas.

- I - Realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes por este Programa, junto à Pró-Reitoria da Graduação - PROGRAD - e às Comissões de Graduação - COMGRADs - de cada curso da UFRGS, e buscar o atendimento de suas necessidades acadêmicas;
- II - Elaborar, ouvidas as Unidades Acadêmicas e as COMGRADs de cada curso, e encaminhar ao Conselho Universitário relatório anual de avaliação do Programa;
- III - Realizar e encaminhar ao Conselho Universitário relatório bianual relativo à permanência e ao desempenho do estudante ingressante por meio das vagas reservadas por este Programa;
- IV a partir das avaliações parciais realizadas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do Programa ao Conselho Universitário;
- V - Encaminhar relatório de avaliação acerca dos resultados do Programa de Ações Afirmativas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do mesmo e manifestar-se relativamente à sua prorrogação, ao final de sua vigência;
- VI - Implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos deste Programa, especialmente no que concerne aos incisos III e IV do Art. 2º.
- VII - Disponibilizar os dados referentes aos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas para as COMGRADs e Unidades Acadêmicas, a fim de permitir o acompanhamento e qualificação dessa política no âmbito das Unidades e Cursos da UFRGS. (UFRGS, 2012, p. 4).

A criação da CAF foi uma ação importante, haja vista que a reserva de vagas possibilitou o acesso ao ensino superior a camadas da população que não tinham oportunidades, assim como propiciou um canal de comunicação e o controle dos ingressantes. Entretanto, muitos cotistas não conseguiram dar continuidade aos estudos, ora por necessitar trabalhar, ora por não ter recursos financeiros para arcar com as despesas com transporte, material ou alimentação. Gomes (2005) celebra a importância das cotas, contudo, adverte que são necessários mecanismos de garantia da permanência na universidade, a fim de proporcionar que os alunos concluam o curso. Tragtenberg (2003) relata que apenas em poucos casos houve uma preocupação em proporcionar assistência financeira estudantil como forma de garantir a permanência dos alunos cotistas em seus cursos.

Ainda em 2012, foi aprovada a Lei nº 12.711, que promulgou a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas ofertadas em universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Dado que, na UFRGS, a reserva de vagas já era aplicada desde 2007, não houve alterações no Programa de Ações Afirmativas na ocasião (BRASIL, 2012).

2.1 RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFRGS

Na elaboração do Programa de Ações Afirmativas, as PcD foram excluídas desse processo em um primeiro momento. Após pressões do Ministério Público Federal, o Ministério da Educação alterou a Lei incluindo as PcD no rol dessa política pública, por meio da Lei nº

13.409 (BRASIL, 2016). Após sua promulgação, os conselheiros do CONSUN aprovaram a Decisão nº 212, detalhando as formas de ingresso dos candidatos às vagas destinadas às PcD (UFRGS, 2017). Os procedimentos envolvem comprovação mediante apresentação de laudo médico sobre a deficiência, que precisa ser homologado pela Comissão de Verificação de Documentos, segundo o art. 7º D da Decisão nº 212/2017 do CONSUN:

§ 1º A Comissão deverá ser indicada e/ou composta por membros do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR) e do Departamento de Atenção à Saúde (DAS) da UFRGS, com a participação de 2 observadores do movimento social das PcD, sendo designada por portaria do Reitor.

§ 2º Serão consideradas pessoas com deficiência, para fins do Programa de Ações Afirmativas, as pessoas com deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental (intelectual), pessoas com transtorno do espectro autista e pessoas com deficiência múltipla, nos termos da legislação vigente.

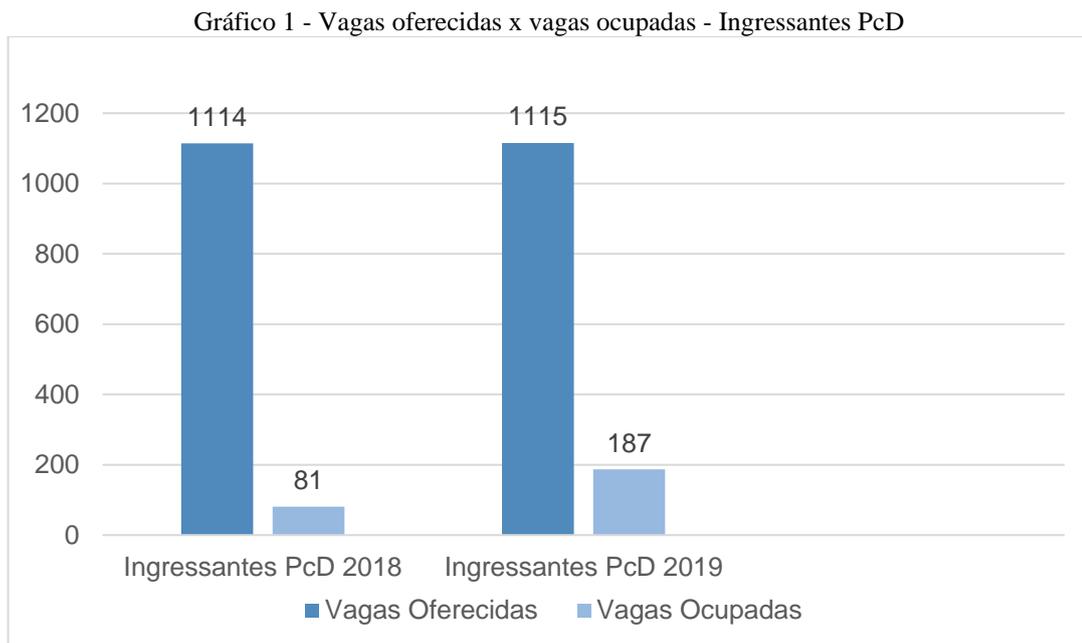
§ 3º As PcD classificadas nas vagas reservadas deverão obrigatoriamente entregar laudo médico e relato histórico, elaborado pelo candidato, da sua deficiência, nos devidos prazos estipulados no edital, para análise da Comissão.

§ 4º Em caso de indeferimento, formalizado em parecer da Comissão, caberá recurso à mesma, em caráter terminativo, nos prazos estipulados no Edital, que será apreciado por membros que não tenham participado da aferição inicial do recorrente.

§ 5º O indeferimento da verificação acarretará a perda irremediável da vaga no respectivo processo seletivo. (UFRGS, 2017, p. 04).

Em 2014, foi criado o INCLUIR na universidade, com o objetivo de fomentar as políticas de inclusão e acessibilidade e realizar o acompanhamento e o apoio técnico aos docentes, discentes, técnico-administrativos e público externo que demandassem atendimento especial. No ano de 2019, devido ao aumento de ingresso de discentes com deficiência, verificou-se o crescimento nas solicitações ao INCLUIR, tais como adaptação de materiais acadêmicos e empréstimos de equipamentos e softwares (UFRGS, 2019).

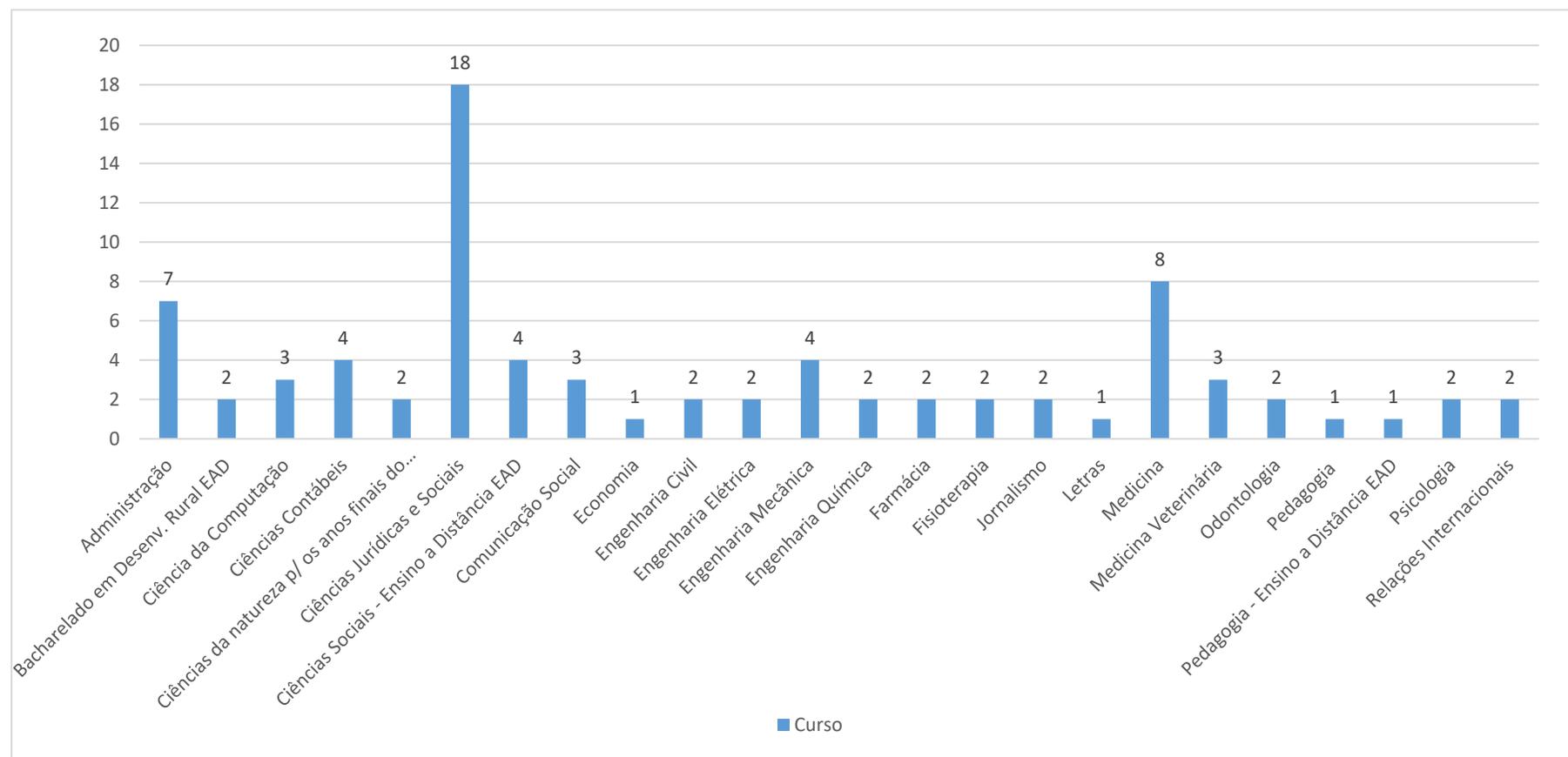
Pode-se observar, no Gráfico 1, a relação entre as vagas oferecidas e as ocupadas pelos candidatos ingressantes com deficiência, nos anos 2018 e 2019. Em 2018, foram preenchidas aproximadamente 7,3% das vagas, e, no ano subsequente, 16,77%. Ainda que mais de 80% das vagas não tenham sido preenchidas para essa categoria, em apenas um ano o número de vagas ocupadas dobrou, o que demonstra o interesse e o provável aumento de estudantes PcD nos próximos anos.



Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2021).

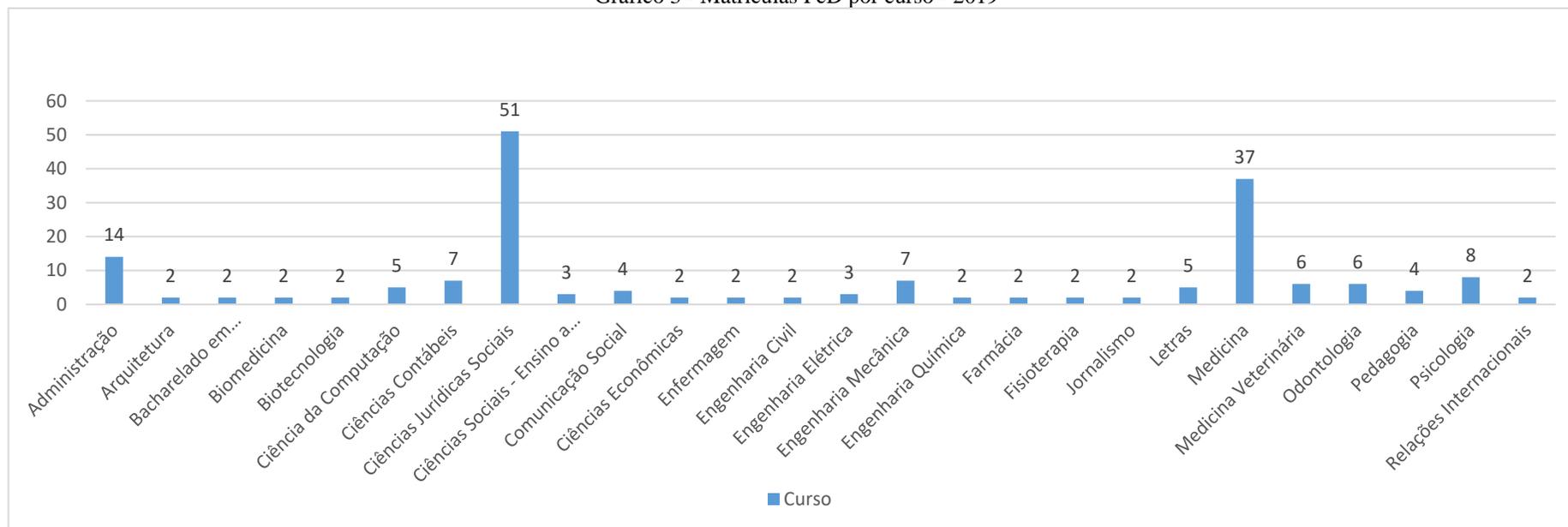
Os Gráficos 2 e 3 foram construídos a partir de uma relação de matriculados por curso na universidade, sendo os três com o maior número: Administração, Ciências Sociais e Jurídicas e Medicina, mas há alunos em diversas áreas. No painel de dados da universidade (UFRGS, 2021), não consta a deficiência desses alunos, entretanto, na pesquisa de campo, essas informações foram colhidas diretamente com as COMGRADS, tendo em vista que o tipo de deficiência pode impactar e resultar em comportamentos capacitistas da comunidade universitária.

Gráfico 2 - Matrículas PcD por curso - 2018



Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2021).

Gráfico 3 - Matrículas PcD por curso - 2019



Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2021).

É possível observar que os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais e de Medicina, desde o primeiro concurso vestibular da UFRGS com ações afirmativas, têm sido os mais procurados pelos candidatos com deficiência. Segundo reportagem de Júnior (2021), entre 2017 e 2020, os 15 cursos com maior densidade foram exatamente esses, comprovando que a procura por candidatos cotistas está em consonância com a disputa entre alunos que concorrem pelo acesso universal.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, aborda-se teorias fundamentais para a compreensão do processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior. Aranha (1995; 2001; 2003), Carvalho-Freitas (2007; 2009), Carvalho-Freitas *et al.* (2010; 2017), Campbell (2001; 2019), Sasaki (1997; 2005; 2006; 2007), dentre outros tratam da história da inclusão das PcD em diferentes âmbitos como saúde, mercado de trabalho e ensino.

Aranha (1995; 2001; 2003) e Sasaki (1997; 2005; 2006; 2007) são referências na literatura, já que abordam a importância da inclusão escolar das PcD em contraposição ao sistema de integração em que ainda se vivencia no Brasil. Neste modelo, os alunos com deficiência não interagem com pessoas sem deficiência nos ambientes escolares, ocorrendo a socialização em espaços segregados. Carvalho-Freitas (2007; 2009) e Carvalho-Freitas *et al.* (2010; 2017) tecem a sua relevância ao discorrerem sobre a temática da inserção e da socialização das PcD no mercado de trabalho, analisando os impactos da diversidade organizacional para o futuro profissional.

Campbell (2001; 2019), que teve seus estudos amparados no domínio da forma de preconceito contra as PcD: o capacitismo, baseou suas pesquisas naqueles que ditam os padrões culturais de normalidade, na sociedade e nas atitudes, de diferenciação e exclusão dessas pessoas. Os estudos sobre deficiência, ao longo da história, tiveram diferentes percepções: no Brasil, sua origem foi na exclusão e na eliminação das PcD que, posteriormente, passaram a ser acolhidas por políticas de caridade, assistencialistas e com práticas especializadas. Após a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, houve inúmeros soldados que adquiriram deficiência ou necessitaram de reabilitação devido aos ferimentos e às mutilações decorrentes da guerra. Nesse momento, o Estado passou a se responsabilizar por sua reabilitação e por garantir sua inserção no mercado de trabalho (ARANHA, 1995; 2001; 2003; FIGUEIRA, 2008).

O avanço da medicina por meio estudos que trouxessem a reabilitação e o tratamento às PcD foi caracterizado pelo modelo biomédico, pelo qual se entende que a deficiência é o resultado natural de uma lesão do corpo e a PcD deve ser objeto de cuidados, tratamentos, reabilitação e cura. Uma vez que a deficiência é entendida como uma imperfeição, e é a pessoa com deficiência que deve se adaptar ou se moldar aos padrões da sociedade (FIGUEIRA, 2008; SASSAKI, 1997).

Em contrapartida, nos anos 80, a partir da luta e dos movimentos organizados das PcD, surge outra concepção da deficiência: o modelo social, onde a sociedade é o sujeito ativo e deve

proporcionar acessibilidade e formas de participação dessas pessoas em todos os ambientes. Cita-se, como exemplo, o caso de um aluno que não consegue acessar o banheiro com uma porta estreita. Neste contexto, quem é responsável pela acessibilidade é a instituição, a qual deve dispor de acesso com portas largas, para que qualquer usuário consiga entrar no ambiente sem o auxílio de um terceiro (FIGUEIRA, 2008; SASSAKI, 1997).

Portanto, no modelo social, cabe à sociedade a equiparação de oportunidades e a eliminação e/ou diminuição das barreiras, para que todos possam ter acesso com autonomia e liberdade. Em outras palavras, o que deve mudar são as atitudes, os ambientes, a sociedade em geral. Essas trajetórias têm sido marcadas por barreiras ao desenvolvimento e à participação social plenas, por isso, temas como capacitismo, inclusão, discriminação e acessibilidade se tornaram fundamentais para a discussão da percepção da inclusão dos alunos com deficiência na UFRGS.

3.1 CAPACITISMO

No Brasil, a abordagem chamada de capacitista, do inglês *ableism*, surgiu há poucos anos, com os estudos da pesquisadora Anahi Guedes Mello, publicados em 2014 e 2016, para endereçar uma lacuna na definição da discriminação sofrida pelas PcD tanto no mercado de trabalho quanto em ambientes escolares. Mello (2016, p. 3266) define o capacitismo como a ação “[...] materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. Portanto, as PcD estão sujeitas a preconceitos, não por suas habilidades para realizar determinadas atividades, mas pela avaliação prévia e pela incapacitante dessas habilidades. Dias (2012, p. 2) sustenta que o “capacitismo é a concepção presente no social que lê as PcD como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas”. Campbell (2001), uma das primeiras e sempre citada autora a abordar o termo *ableism*, o definiu como:

[...] uma rede de crenças, processos e práticas que produza um tipo particular de compreensão de si e do corpo, que se projeta como o perfeito, o que seria o típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. (CAMPBELL 2001, p. 44, tradução nossa).

Segundo Mello (2016), as PcD, ainda que não possam realizar certas atividades, não estão impedidas de desenvolver outras habilidades. Pereira (2008) complementa que o capacitismo, além de excluir as PcD da participação na sociedade, as classifica como inferiores

perante outras pessoas e, portanto, em uma posição de desigualdade. Os obstáculos ocasionados pelo capacitismo, criam resistências ao ingresso no mercado de trabalho, obstaculizando a autonomia financeira e pessoal das PcD.

Salienta-se que Campbell (2001), ao conceituar o capacitismo, insere a percepção de discriminação e repulsa que a sociedade tem em relação a PcD, tendo em vista que ela é entendida como um limitador de possibilidades, um entrave a oportunidades e à respeitabilidade. O capacitismo pode ocorrer de forma velada, pois nem sempre ele é explícito ao restringir direitos, já que, “[...] quando o capacitismo é óbvio e visível, ele declara uma outra coisa, ele mostra o quanto esse preconceito ainda é naturalizado como se fosse aceitável ou inevitável” (VENDRAMIN, 2019, p.18).

Goffman (2008), em seus estudos, aborda o estigma que gera um valor negativo a determinados grupos. No caso das PcD, elas não se adequam ao modelo social vigente de corpos perfeitos, de corpos saudáveis e as suas capacidades individuais são potencializadas como um obstáculo a ser vencido, sempre com um viés de superação, de super-heróis quando conquistam o mesmo que pessoas sem deficiência realizam.

Quanto mais perceptível a deficiência, maior o preconceito, a discriminação e o estigma que as PcD sofrem (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010). O estigma é um tema sempre mencionado em estudos sobre diferenças, sobre corpos que impactam socialmente por suas características físicas, de caráter e étnicos, como raça, nação e religião (GOFFMAN, 2008). Quando se relaciona as deficiências ao estigma, este traz a visão biomédica da deficiência, evidenciando-o como deformidades e a confirmação de ‘anormalidades’ e tratamento. O sujeito estigmatizado “[...] poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 2008, p. 14).

Desse modo, o capacitismo é sempre associado ao estigma, ao atributo depreciativo que reduz as PcD a algo sem utilidade, ultrajado. O estigma leva a uma série de discriminações, devido à crença de que alguém com determinadas características não é totalmente humano, relacionando-se a uma série de exigências, sobre como o indivíduo deveria ser ou parecer. Dessa maneira, o capacitismo se apresenta como uma forma de exclusão, na qual a sociedade recusa, direta ou indiretamente, a participação das PcD. Indivíduos com deficiência, que não fazem parte dos padrões culturais, ficam à mercê nos ambientes escolares e no mercado de trabalho, pois são percebidos como inaptos e incapazes para ser e fazer (GOFFMAN, 2008; MAGALHÃES; CARDOSO, 2010).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, ou a Lei nº 13.146, traz um rol de garantias propostas para garantir e assegurar às PcD condições igualitárias e o exercício de seus direitos, propondo a inclusão social nos diversos âmbitos da sociedade (BRASIL, 2015). A Lei Brasileira de Inclusão trouxe a atualização do conceito da pessoa com deficiência:

[...] deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1).

Dias (2013), critica a ideia hegemônica de superação das PcD, normalmente comparadas a super-heróis por enfrentarem obstáculos diários, para realizarem atividades cotidianas. Essa visão propicia a romantização e o superdimensionamento das barreiras vencidas, sendo uma posição semelhante ao capacitismo, mesmo que aparentemente oposta, pois também parte da negação da deficiência como condição de existência dos sujeitos. Ou são incapazes para o capacitismo, ou estão além da normalidade, ou são máquinas de superação. Esses extremos conduzem ao erro, à visão maniqueísta da deficiência, destituindo as PcD de condição humana, ora potentes, ora incapazes, ora resilientes, ora força, ora fraqueza, ora desespero.

Pereira (2008, p. 18), ao conceituar capacitismo, apresenta os termos *ableism* e *disableism* como sinônimos, aos traduzi-los da língua inglesa, como “[...] comportamentos discriminatórios, opressivos ou abusivos originados pela crença de que as pessoas com deficiências são inferiores a outras”. Em contrapartida, Mello (2016) considera somente como sinônimo de capacitismo o termo *ableism*, pois, em seu entendimento, o termo *disableism* se concentra na deficiência e não nas habilidades das PcD. Segundo a autora, o termo *ableism* é o mais adequado, pois:

[...] está focalizado nas supostas capacidades das pessoas sem deficiência como referência para mostrar as supostas limitações das pessoas com deficiência. No *ableism*, a ênfase é colocada nas supostas pessoas capazes, as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas normais. (MELLO, 2016, p. 3267).

Embora Campbell tenha iniciado a discussão sobre o conceito de capacitismo há aproximadamente 20 anos, no Brasil e no mundo, ainda há poucos pesquisadores que discutem esse conceito. Esta pesquisa foi realizada em agosto de 2021, nas bases de dados *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL), a qual é referência na área da administração, e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), tendo como *corpus* da pesquisa o termo

“capacitismo” e “ableism”, sem o critério de tempo, tendo sido encontrados nenhum e cinco artigos, respectivamente.

Muitas vezes, os estudos desenvolvem sobre o preconceito, a discriminação e os avanços nas legislações de políticas inclusivas. O capacitismo se manifesta na forma como as PcD são tratadas, em especial, de que forma são vistas pelos outros como incapazes no contexto social. As leis e as regulamentações fortalecem a garantia de seus direitos no trabalho e na educação. Porém, somente a promulgação de normas não garante o acesso pleno em todos os espaços da sociedade.

Diversas PcD sofrem mais ou menos restrições a oportunidades devido à sua deficiência. A causa pode estar relacionada à passabilidade, termo muito utilizado no movimento de pessoas transsexuais e que está sendo abordado nos estudos das PcD, por estar intrinsicamente ligado “[...] ao quanto você não parece ter uma deficiência [...]” e ao fato de que “[...] muitas pessoas acreditam que PcD querem ser os mais passíveis [...]” (MARCO, 2020, p. 45).

Uma pessoa com baixa visão, por exemplo, pode apresentar momentos de passabilidade em que sua deficiência não é percebida. Ao passo que uma PcD física e aparente pode ter a sua deficiência mais perceptível em determinadas circunstâncias. Marco (2020) salienta que este fato não faz com que uma pessoa seja mais ou menos deficiente do que outra, mas, pode, muitas vezes, ser chamada de “*farsantes*” ou passar a impressão de que está “*tentado enganar alguém, escondendo um segredo*” (MARCO, 2020, p. 45). Este fator pode desencadear discriminação entre os estudantes que perpassam momentos de passabilidade, bem como criar distinção entre deficiências, ocasionando situações constrangedoras por terem que ‘*provar*’ a todo instante a sua condição.

Na próxima seção, expõe-se a relação entre o conceito de discriminação e os impactos para as PcD.

3.2 DISCRIMINAÇÃO

A Convenção Internacional sobre os Direitos das PcD e seu Protocolo Facultativo, promulgados pelo Decreto nº 6.949, têm o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das PcD e promover o respeito e dignidade inerentes a elas (BRASIL, 2009). Em seu art. 2º, há diversas definições, dentre elas o conceito de discriminação por motivo de deficiência:

Qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. (BRASIL, 2009, p. 5).

O propósito fundamental da Convenção, ao definir discriminação por motivo de deficiência, é produzir medidas antidiscriminatórias, para que as PcD possam concorrer em igualdade de oportunidades com as pessoas sem deficiência. Consoante Rios (2010), a discriminação cria restrições ao acesso, ou seja, o dispositivo e a criação de leis são essenciais para o atingimento de uma sociedade igualitária. Setubal e Fayan (2016) reforçam a importância do Estado na produção de normas para o combate ao preconceito, para a defesa à proteção e para o incentivo ao protagonismo das PcD, independentemente de suas limitações.

Embora o acesso à rede regular de ensino público ou privado seja uma garantia constitucional da PcD, em muitas escolas esse direito ainda é negado, utilizando-se como argumento a falta de preparo dos professores e de estrutura da escola. Em casos extremos, a solução é recorrer à justiça para ter garantido o acesso ao ensino. Reitera-se que, ainda que o Estado promova leis de acesso à educação, muitas pessoas sem deficiência continuam acreditando na incapacidade das PcD para determinadas atividades, o que impede o acesso dessas às mesmas oportunidades. Esses mecanismos exemplificam o capacitismo, que é uma forma de preconceito arraigado, escondido, sutil, que pode ser observado e detectado em vários aspectos do cotidiano.

Maior (2002) salienta que uma das formas de fomentar o acesso das PcD ao mercado de trabalho é a criação de legislação a respeito. No âmbito do serviço público federal, em 1990, foi promulgada a Lei nº 8.112, que dispõe o regime jurídico dos servidores públicos da União, que estabeleceu que as PcD tivessem o direito de até 20% das vagas oferecidas em concursos, desde que compatíveis com suas deficiências (BRASIL, 1990). Essa Lei Federal fomentou a política de cotas das PcD no serviço público federal, viabilizando-lhes o acesso ao trabalho e à autonomia financeira.

Nas empresas privadas, no ano seguinte, foi publicada a Lei nº 8.213, que dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e é considerada um marco importante nas políticas afirmativas para as PcD (BRASIL, 1991). O art. 93 prevê que as empresas com 100 ou mais empregados devem garantir de 2% a 5% das vagas para PcD ou pessoa reabilitada. Contudo, desde sua promulgação, ainda suscita controvérsias, pois, até hoje, a maioria das empresas não atingem o percentual prescrito pela chamada Lei de cotas, sendo que somente 4% da população

com deficiência está empregada. Além disso, aproximadamente 20% das PcD que foram entrevistadas alegam que os empregadores analisam prioritariamente a deficiência ao invés da capacidade do empregado (SALIBA, 2021).

Para Madruga (2013), o preconceito e a discriminação afastam as PcD do convívio social, o que intensifica o isolamento em muitos casos. França (2013) salienta a relação do modelo médico e das desvantagens desta norma no cotidiano das PcD tanto em relação às limitações quanto aos impedimentos de acesso às atividades sociais. Ao se compreender os modelos biomédico e o biopsicossocial, entende-se a evolução das concepções sobre deficiência. Conforme Sasaki (1997), no modelo biomédico, o conhecimento médico é hegemônico, no qual a deficiência deve ser curada ou tratada para que as PcD se adaptem à sociedade. Os alunos com deficiência devem estudar em escolas especiais, separadas dos demais, excluídas de interagir com estudantes de escolas regulares. Atualmente, tem-se utilizado o modelo biopsicossocial, pois ele engloba, além das funcionalidades corporais, as estruturas sociais do ambiente em que se está inserido, sendo necessário oferecer acessibilidade e condições às PcD, para serem incluídas na sociedade, contemplando muito além do conceito de normalidade biomédico.

Maior (2002) afirma que as cotas são necessárias, uma vez que trazem igualdade de acesso às PcD, ao mesmo tempo em que criam a possibilidade de ingresso no mercado formal. Porém, o autor evidencia que devem ser observadas medidas que criem restrições ao acesso ou estabeleçam ordem de preferências, de PcD leves em detrimento às PcD graves.

As cotas são genéricas e, no início da vigência da lei, as empresas buscaram uma interpretação mais conveniente, ou seja, em seleções de PcD, as deficiências menos perceptíveis eram priorizadas a outras mais evidentes. Há empresas que alegam não preencher cotas, pois não existe esta mão de obra qualificada no mercado de trabalho (CARVALHO, 2018), outras preferem contratar e eximir as pessoas de cumprir horário ou trabalhar, são os chamados “fantasmas” (NASCIMENTO, 2017, p. 01). Essas estratégias exigem constante vigilância e adequações da norma, para evitar discriminações em geral e em especial de determinadas deficiências. Por exemplo, alguns projetos do Ministério do Trabalho foram implementados com o objetivo de favorecer a inclusão de deficiências menos ‘empregáveis’, do ponto de vista do mercado de trabalho, como, por exemplo, as deficiências psicossociais (RODRIGUES *et al.*, 2019). Esses fatos remetem ao conceito de capacitismo e do quanto ele está presente e difuso na sociedade.

Crespo (2009, p. 125) destaca a importância dos movimentos liderados pelas PcD, para dar evidência a essas pessoas, as quais sempre foram excluídas da vida em sociedade, sendo que “[...] o objetivo comum a todos os grupos era sair da invisibilidade e conquistar a própria cidadania, lutar para que os deficientes deixassem de ser considerados e tratados como cidadão de segunda classe”. Isso demonstra o quanto os movimentos por reconhecimento de direitos caminham lado a lado com a legislação, tanto para enfatizar a necessidade de cumprimento da norma quanto para esclarecer e aumentar a visibilidade da inclusão e da acessibilidade de determinados grupos minorizados.

Mudanças de percepção e atitudes são muito importantes na luta por direitos e pelo combate ao preconceito, à discriminação e ao decorrente capacitismo. Garcia (2014, p. 17) reforça o chamado “direito de ser diferente”, ou seja, o reconhecimento da diversidade, a recusa de estereótipos e preconceitos em que as PcD são tratadas como se fossem inferiores ou não capazes. Maia e Ribeiro (2010) indicam que essas convicções ideológicas são crenças baseadas em atitudes preconceituosas dirigidas às PcD. Maia e Ribeiro (2010) expõem a importância das cotas no processo de inclusão destas no mercado de trabalho, no entanto, criticam as convicções ideológicas, baseadas em atitudes preconceituosas contra essas pessoas, o que ratifica ações de discriminação e exclusão das PcD.

Gonçalves e Garcia (2018) lembram que o preconceito pode ser expresso de diversas maneiras, uma delas é a falta de acessibilidade, que gera inúmeros obstáculos para a autonomia das PcD. Na próxima seção, analisa-se os impactos das barreiras de acessibilidade de diferentes tipos no dia a dia das PcD.

3.3 ACESSIBILIDADE

Quando a PcD não pode acessar o espaço autonomamente, ou quando em ambientes escolares não são oferecidos materiais adaptados, como em braile, LIBRAS ou qualquer outra solução assistiva,¹ para o acompanhamento das aulas, de maneira tácita ou velada, configuram-se como práticas capacitistas. Essas rejeições à acessibilidade estão baseadas no capacitismo,

¹ "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (BRASIL, 2007, p. 3).

na negação ao acesso em igualdade de condições a todos, ou na crença de que a exclusão não fará diferença, já que as PcD não aprendem, ou não produzem como as demais.

O conceito de acessibilidade se refere diretamente a formas de ingresso e permanência, tanto em espaços públicos quanto em privados, fazendo com que as PcD ultrapassem as barreiras impostas pela sociedade. No Estatuto da Pessoa com Deficiência, pode-se observar a definição de acessibilidade:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, p. 1).

Siems-Marcondes (2018) lembra que uma das formas para construir um ambiente acessível é o rompimento e/ou a redução das barreiras que limitam ou restringem o acesso das PcD na sociedade. Para Gonçalves e Garcia (2018), a discriminação e a falta de acessibilidade são atos ilícitos, portanto, políticas públicas são vitais para a diminuição das barreiras de acesso dessas pessoas, seja no mercado de trabalho ou no ambiente escolar. Silva e Rue (2015) recordam que as tecnologias são um meio para atingir a igualdade, todavia, Santos *et al.* (2016) identifica que há diversos obstáculos a serem rompidos e um deles é o da comunicação, com a qual os efeitos da acessibilidade são verificados pelo uso de tecnologias assistivas, tradução em braile, intérprete de LIBRAS, dentre outros recursos que visam dar equiparação de oportunidades.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência tem a função de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, a inclusão social e a cidadania das PcD, e aborda as barreiras e as suas classificações:

[...] barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015, p. 2).

Dias (2013) conceitua barreira atitudinal de inferiorização da deficiência como depreciar as ações das PcD em relação às pessoas sem deficiência, desvalorizando os resultados obtidos pelas primeiras. Pode-se verificar esse tipo de barreira em um ambiente escolar, por exemplo, quando alunos com deficiência não têm aulas acessíveis, o que pode prejudicar o seu desenvolvimento de aprendizagem, em comparação a outros alunos. Alegar falta de pessoal capacitado ou de estrutura pode ser um fato, mas, acima de tudo, significa negar acessibilidade, para que todos tenham as mesmas oportunidades de conhecimento e desenvolvimento.

As barreiras arquitetônicas impedem a participação e a viabilização de acesso à locomoção das PcD. É possível evidenciar essa barreira quando uma pessoa com deficiência física fica impossibilitada de ir e vir sem o auxílio de terceiros, tendo como limitação a falta de rampas e/ou elevadores. Outro exemplo, é a barreira comunicacional e tecnológica, quando se percebe que um estudante com deficiência não tem acesso a material didático em braile, a computadores com *softwares* específicos para PcD visual. Esses tipos de barreiras, entre outras, impedem que as PcD dividam o mesmo espaço com pessoas sem deficiência com equivalência de oportunidades. Desta forma, nas últimas décadas, o papel do poder público tem sido essencial no fomento de políticas públicas para garantir os direitos e o rompimento de obstáculos a PcD (SILVA; PINTO, 2016; EMMEL; CASTRO, 2003).

Damaso (2011) relata que as barreiras arquitetônicas prejudicam o deslocamento de pessoas com dificuldades de locomoção a espaços públicos ou privados, impedindo o pleno exercício da cidadania, de acesso ao trabalho, ao lazer e à educação. Espaço é acesso, é, da mesma forma e acima de tudo, o exercício de autonomia dos sujeitos e suas liberdades de irem e virem, com respeito às suas características. É importante para uma pessoa com deficiência

visual o piso tátil, o semáforo sonoro, o leitor de tela, entre outros. Para um cadeirante, elevadores ou rampas, mobiliário e banheiros adaptados para o uso da cadeira de rodas, assim como tantas outras tecnologias assistivas que vão sendo propostas e introduzidas na medida das necessidades das PcD.

Gallo, Orso e Fiório (2001) verificam que uma das consequências da falta de acessibilidade nas escolas é a evasão escolar, pois as barreiras arquitetônicas não proporcionam nem condições de acesso e nem permanência, fazendo com que muitos abandonem os estudos por não terem as suas peculiaridades atendidas, ou pela dificuldade para acompanharem o andamento das aulas. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), aproximadamente 30% das pessoas que não têm instrução ou o tempo de estudo é inferior a três anos são PcD, esse é o reflexo de uma sociedade segregatória.

Sasaki (1997) determina que o desenho universal é uma proposta positiva de acessibilidade, pois engloba produtos e edifícios acessíveis e utilizáveis por todos, independentemente de se tratar de PcD. Esse avanço inclusivo visa a construção de espaços que atendam as diversas necessidades de todas as pessoas (PcD, gestantes, idosos, mobilidade reduzida, etc.). Feitosa e Righi (2016) acrescentam que o desenho universal é o modo de elaborar os projetos arquitetônicos, para que um maior número de pessoas possa utilizar ambientes acessíveis e produtos, sem que sejam necessárias adaptações. O desenho universal cria uma mudança de paradigmas na criação dos projetos, uma vez que em sua concepção devem ser pensadas todas as necessidades dos indivíduos, desde a criação de produtos que possam ser utilizados por destros e canhotos, a assentos de ônibus para pessoas obesas. Enfim, o desenho universal beneficia não só as PcD, mas toda a sociedade.

Mace, Hardie e Place (1991) apresentam os sete princípios do desenho universal, os quais atendem a diversidade de corpos e buscam auxiliar o maior número de pessoas possível, de modo a responder às demandas da sociedade: igualitário, adaptável, óbvio, conhecido, seguro, sem esforço e abrangente. Nicholl (2001) reforça que o desenho universal respeita as pluralidades da sociedade e supre as ausências causadas até então pelas construções vigentes, nas quais nem todos tinham acesso de forma autônoma e independente. Em consonância com essas constatações, Lamônica *et al.* (2008) entendem que as barreiras arquitetônicas geram obstáculos na acessibilidade, já que as edificações foram historicamente arquitetadas somente para uma parcela da população. O desenho universal oportuniza o acesso e a mobilidade, com autonomia e segurança, respeitando o direito de ir e vir de todos. Ao ampliar a acessibilidade,

percebe-se a perspectiva de se criar ambientes mais inclusivos e com pleno acesso a PcD, no exercício de sua cidadania.

Na acessibilidade universal ou integral, todos os sujeitos podem utilizar, de forma autônoma, ambientes, serviços, independentemente de sua deficiência. Neste modelo de acessibilidade, não existem barreiras, haja vista são feitas as adequações necessárias para o uso da coletividade (SARRAF, 2018). Quando um prédio tem rampa, um cadeirante pode acessá-lo sem auxílio de terceiros, uma pessoa com dificuldades para utilizar escadas também, como um idoso, por exemplo. A acessibilidade universal é um dos caminhos para se alcançar a inclusão, uma vez que agrega todos e não somente uma parcela da população.

Para se ter a tão almejada inclusão, é necessário o rompimento das barreiras, inclusive as atitudinais, que não podem ser vistas, mas são sentidas no cotidiano das PcD (TONDIN; NARDON; PIECZKOWSKI, 2016). Sentidas nas posturas que as impedem de participar de maneira autônoma, quando não são oferecidas as mesmas oportunidades de emprego, quando a sociedade as julga incapazes, quando as pessoas estacionam em frente a uma rampa, quando as PcD são excluídas de algumas atividades. No processo de inclusão, as barreiras devem ser rompidas, assim as PcD terão disponíveis as mesmas condições que os demais.

3.4 INCLUSÃO

Com o implemento de leis que se destinam a garantir os direitos e a viabilizar a participação das PcD no meio social, em condições de igualdade, o Estado visa proporcionar a inclusão e a ampliação de PcD no mercado de trabalho e nos ambientes escolares. Destaca-se que somente essas medidas não sejam suficientes para a efetiva inclusão (TANAKA; MANZINI, 2005), a qual é definida por Sasaki (2009, p. 10) como modelo da sociedade em que:

[...] é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

De acordo com Lopes (2006, p. 22), “inclusão social são as políticas contemporâneas que priorizam, equivocadamente, atingir os excluídos que estão no limite das privações através de programas focalizados que sustentam rótulos de inclusão social”. Beltrão e Brunstein (2012) indicam que a inclusão deve ser exercida, não somente por uma imposição legal, mas também

como forma de assegurar que todas as pessoas tenham o direito de participar e compartilhar espaços sem discriminações. Para Teodósio e Givisiéz (2003), o ideal é fazer o acompanhamento de forma sistemática desde o início, para que possam ser realizadas adaptações no andamento do processo de inclusão, causando o mínimo de prejuízos e evitando possíveis exclusões. Levando em conta o processo de inclusão, Gil (2002) endossa a sua relevância, já que é incontestável que a convivência com PcD melhora o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de todos. Aranha (2001, p. 168) entende a inclusão como um processo mais abrangente, haja vista que tem um papel social:

[...] processo de ajuste mútuo, onde cabe a pessoas com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segredo.

Sasaki (1997), em seus estudos sobre a inclusão de PcD, constata a importância de uma educação inclusiva na formação desses cidadãos, salientando que, na transição da escola para a vida adulta, é significativo ter programas para a inclusão no mercado de trabalho. Carvalho-Freitas e Marques (2006) corroboram ao sublinharem que as dificuldades no fornecimento de acessibilidades e de possibilidades de ambientes acessíveis no trabalho criam entraves tanto no ingresso quanto na permanência desses profissionais, gerando restrições até nas possibilidades de crescimento na carreira. Souza *et al.* (2019) acreditam que programas de inclusão oportunizam as PcD a terem valor na organização, garantindo acessibilidade e capacitações para que se sintam e sejam valorizadas. Ao implementarem essas ações, as organizações estão mais propensas a terem sucesso no processo de inclusão, sem esquecer que a estratégia delas deve estar alinhada com as necessidades das PcD. Além disso, muitas empresas, para cumprir a cota legal, aloca as PcD para realizar atividades operacionais, sem possibilidade de ascensão a cargos gerenciais ou estratégicos.

Carvalho-Freitas (2009) menciona o viés assistencialista relacionado a PcD, o que corrobora para uma visão de cuidado e de proteção, na qual se está negligenciando sua aptidão para a tarefa. Com base nisso, Batista *et al.* (1997) lembram o papel fundamental do trabalho na vida do ser humano e a sua essencialidade na formação e diversidade no convívio, proporcionando dignidade a PcD e autonomia para ser e fazer com as condições adequadas.

Tanaka e Manzini (2005) anunciam a importância da sociedade inclusiva, pois ela promove ações que combatem a exclusão social e consideram as necessidades das PcD, uma

vez que a deficiência não está nas pessoas, mas nos ambientes. Aranha (2003, p. 14) pontua o conceito de sociedade inclusiva como:

[...] a sociedade pode se considerar inclusiva quando reconhece a diversidade que a constitui, identifica as necessidades desse segmento populacional, oferece os serviços de que necessitam e promove os ajustes que lhe viabilizam o acesso, a permanência e a utilização do espaço público comum.

Vasconcelos (2010) enfatiza que a construção do processo de inclusão deve ser uma atividade coletiva entre todos os envolvidos: a pessoa com deficiência, a família, o Estado e a sociedade em geral. Sob outra perspectiva, Teodósio e Givisiéz (2003) legitimam o papel do Estado como criador e fiscalizador das políticas de inclusão para além do assistencialismo.

Santos *et al.* (2016) reforçam que a inclusão não deve se limitar a oferecer vagas no mercado de trabalho. É urgente desenvolver propostas além das limitações das PcD, para que elas possam realizar o seu trabalho com autonomia e respeito (TEODÓSIO; GIVISIÉZ, 2003). Bahia e Schommer (2010) lembram que, nos anos 1990, com o aumento do debate sobre o conceito de inclusão e a promulgação de leis, novas demandas na sociedade foram impulsionadas. Assim sendo, Ribeiro e Carneiro (2009, p. 562) depreendem que:

[...] a inclusão assegurada pela Lei é excludente. [...] Como não há exigências quanto ao tipo de deficiência para fins de observância da cota empregatícia, as empresas, regra geral, selecionam, dentre os portadores de deficiência, aqueles que lhes são mais convenientes. [...] A seletividade incrustada nas contratações realizadas tende a discriminar as pessoas com deficiências mais graves, como os cegos, os surdos, os doentes mentais e os cadeirantes.

Sasaki (1997), ao analisar os desafios da inclusão na educação, cita as suas fases de desenvolvimento. A primeira é a fase da exclusão, onde as PcD não eram nem consideradas no processo educativo. A segunda é a segregação institucional, na qual a educação teve um viés assistencialista, em forma de voluntariado. As crianças com deficiência eram atendidas por caridade, em instituições filantrópicas específicas para elas, sem o auxílio do Estado. A terceira, chamada fase de integração, ocorreu quando surgiram as classes especiais, nas quais as PcD tinham acesso à educação, mas em turmas específicas, para que não atrapalhassem o andamento da classe de alunos sem deficiência e porque os professores não eram formados para recebê-las. Por fim, a fase tão esperada: a inclusão é o momento em que todos os alunos estudam juntos, em escolas acessíveis e com ampla diversidade. Na Figura 1, é possível, verificar as fases sinalizadas por Carvalho (2016).

Figura 1 – Exclusão x Segregação x Integração x Inclusão



Fonte: Carvalho (2016, p. 1).

O capacitismo intensifica a desigualdade social e, quando se pensa nas fases de desenvolvimento de inclusão na educação, o Brasil parece ainda estar na terceira: na integração, com algumas características das anteriores. Embora as PcD tenham mais acesso aos mesmos espaços que as pessoas sem deficiência, quando se pensa na escola, o aluno com deficiência ainda tem que se adaptar à didática do professor e aos colegas que sentem piedade e não respeito. No âmbito profissional, as PcD ingressam nas empresas por cotas e permanecem em cargos iniciais, sem possibilidades de desenvolvimento e crescimento profissional. Este aluno e este trabalhador estão sofrendo o capacitismo e o efeito dessa falta de inclusão que resultam no abandono do curso ou do emprego. Baptista, Cardoso e Martins (2018) afirmam que, para haver inclusão de alunos, é preciso que as escolas se adaptem às demandas das PcD. Para Sasaki (1997, p. 117), é necessário preparar a escola para incluir o aluno com deficiência através de:

- Sensibilização e treinamento dos recursos humanos da escola (todos os funcionários de todos os níveis);
- Reorganização dos recursos materiais e físicos da escola;
- Preparar a comunidade para incluir nela o futuro trabalhador;
- Sensibilização das empresas, entidades e órgãos da comunidade, através de palestras, exposições, visitas e outros eventos;
- Sensibilização de pais de alunos (com deficiência e sem deficiência) para um papel mais ativo em prol de uma escola inclusiva e uma sociedade inclusiva.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 124) determina que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Em julho de 2015, as políticas públicas inclusivas tiveram um avanço na área da educação, pois, em seu estatuto, foi garantido o acesso ao ensino inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo de toda a vida em instituições públicas e privadas. Sarraf (2018) lembra que, quando se fala em inclusão de PcD, este termo vem conduzido por estigmas, mitos e preconceitos. Para uma parcela da sociedade, as PcD necessitam de cuidados, devendo frequentar escolas especiais, pois, em sua visão, atrapalham a aprendizagem das outras crianças. Para Mantoan (2015), é necessário reorganizar as escolas tanto em aspectos pedagógicos quanto administrativos, para que estejam aptas a democratizar o ensino por meio da universalização da educação, ensinando a turma toda, sem exceções nem exclusões.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresenta-se os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. A abordagem adotada foi a qualitativa, pois permite maior proximidade com o problema e uma relação dinâmica entre o ambiente e o sujeito, além de ser a mais apropriada para se entender o fenômeno do capacitismo na universidade (GIL, 2009). O estudo de caráter exploratório, possibilitou investigar e explicar a percepção do capacitismo pelos discentes cotistas na UFRGS, fenômeno ainda recente, já que iniciou em 2018 com a implementação das ações afirmativas para PcD.

O método é o coração da pesquisa, é a forma de aproximação dos sujeitos e dos fenômenos que se está investigando. Muito tem sido produzido sobre métodos, principalmente críticas e discussões sobre adequações aos propósitos das diferentes ciências. É clássica a discussão sobre as diferenças entre as abordagens das ciências sociais em comparação a das ciências naturais e, mesmo no interno das diferentes áreas de estudo das primeiras, existem controvérsias sobre as abordagens. Há os que definem ciência por meio da objetividade, da neutralidade, do uso de estatísticas e probabilidades, enquanto outros buscam sempre novos métodos alinhados com as transformações e demandas sociais (GODOY, 1995; LAW, 2004).

Essas questões não são só escolhas técnicas, elas significam inovações nas formas de olhar e estudar os fenômenos humanos, complexos e multifacetados, como o tema em estudo. Tendo em vista que esta pesquisa se trata de um fenômeno novo na instituição, que envolve muitos atores em diferentes papéis relacionados à inclusão. O pesquisador, durante a coleta de dados, tem tarefa fundamental na compreensão das percepções e opiniões dos sujeitos, no que tange às metamorfoses basilares (FLICK, 2009).

4.1 PARTICIPANTES

Devido à pandemia de covid-19, a universidade suspendeu as atividades presenciais desde março de 2020 e, até a conclusão desta pesquisa, essa suspensão seguia em vigor, uma vez que essa medida precisa ser mantida até que melhorem as condições sanitárias. Exceto os serviços essenciais, os quais estão ocorrendo de forma presencial, as demais atividades acadêmicas e administrativas acontecem no modo remoto.

Para construir o conjunto de participantes da pesquisa, foi necessário o auxílio das comissões de graduação, pois elas têm acesso direto com os professores e alunos. Por meio do

contato com o coordenador das COMGRAD, a pesquisa foi apresentada, considerando os objetivos do estudo e a necessidade de grupos focais e entrevistas individuais. Posteriormente, a COMGRAD encaminhou, por *e-mail*, o convite com a apresentação da pesquisa aos possíveis participantes, para que, caso tivessem interesse em participar, entrassem em contato.

Aos participantes da pesquisa, foi solicitada a concordância em participar, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Todas as informações referentes a identidades dos participantes foram mantidas em sigilo, atribuindo-lhes códigos, e, no que diz respeito aos cursos, informou-se somente as grandes áreas de conhecimento, de modo que os alunos não fossem identificados, tendo em vista que, pelo curso e pela deficiência, eles poderiam ser reconhecidos.

Após o aceite, verificou-se a forma mais conveniente para a realização das entrevistas e dos encontros focais (presencial ou virtualmente). Levando-se em conta a pandemia de covid-19, todos os participantes optaram pela utilização de uma plataforma *online*. As entrevistas individuais e os grupos focais foram gravados em áudio e vídeo, após a autorização dos participantes. Posteriormente, poderia se formar grupos de discussão para obter dados sobre as vivências coletivas dos alunos com deficiência na universidade. Assim, diante do exposto, a coleta de dados foi realizada por meio de encontros focais com os discentes e entrevistas semiestruturadas com os alunos com deficiência e demais atores envolvidos neste processo (Apêndices B, C, D, E e F), de maneira *online* nas plataformas *Mconf* e/ou *Meet*.

Dentre os possíveis participantes que receberam o convite por intermédio das COMGRAD, sete alunos demonstraram interesse em participar, mas, uma das discentes declinou antes que se iniciassem as entrevistas. Ademais, fora combinado com os outros alunos uma data em que todos pudessem participar para a realização do grupo focal, com a finalidade de que compartilhassem suas experiências e percepções do ambiente acadêmico.

Os três técnicos-administrativos e o pesquisador da área de inclusão de PcD foram convidados diretamente por *e-mail* pela pesquisadora, na oportunidade em que todos aceitaram participar do estudo. Os participantes ‘alunos’ descritos no Quadro 1, atuaram na primeira etapa da pesquisa, que consistiu na realização dos grupos focais, e na segunda etapa, com as entrevistas individuais semiestruturadas, quando também foram entrevistados os discentes.

Quadro 1 – Participantes do estudo

| Nome | Perfil | Área de Conhecimento | Deficiência |
|-------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Aluno 1 | aluno | humanas | física |
| Aluno 2 | aluno | saúde | auditiva |
| Aluno 3 | aluno | exatas | física |
| Aluno 4 | aluno | exatas | física |
| Aluno 5 | aluno | exatas | intelectual |
| Aluno 6 | aluno | saúde | física |
| Professor 1 | professor | saúde | |
| Professor 2 | professor | saúde | |
| Professor 3 | professor | humanas | |
| Professor 4 | professor | saúde | |
| COMGRAD 1 | coordenador/COMGRAD | exatas | |
| COMGRAD 2 | coordenador/COMGRAD | exatas | |
| COMGRAD 3 | coordenador/COMGRAD | exatas | |
| Téc. Adm. 1 | técnico- administrativo | núcleo de inclusão | |
| Téc. Adm. 2 | técnico-administrativo | núcleo de inclusão | |
| Téc. Adm. 3 | técnico-administrativo | gestor área de capacitação | |
| Pesquisador | pesquisador | inclusão de PcD | Usuário de cadeira de rodas |

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2021).

4.2 COLETA DE DADOS

A fase de coleta de dados deste estudo foi estabelecida com critérios para escolha dos participantes. Esse procedimento é essencial para assegurar o rigor científico na pesquisa qualitativa, com a finalidade de evidenciar os exemplos vivenciados do fenômeno estudado (FLICK, 2009). Todos os participantes da pesquisa são integrantes da UFRGS, local onde o fenômeno foi estudado.

No decorrer da coleta de dados, seriam realizados somente grupos focais com os estudantes com deficiência, porém, mesmo havendo interação entre os alunos, observou-se certo receio desses em aprofundar alguns temas. Diante disso, além dos três encontros focais, foram realizadas entrevistas individuais, para se ter mais profundidade no tema em estudo. Os parâmetros que levaram à escolha dos participantes da pesquisa foram ser: (a) aluno com deficiência da UFRGS e ingressante a partir do concurso vestibular 2018; (b) docentes; (c) coordenadores da comissão de graduação; (d) técnico- administrativos da área de inclusão; (e) gestor; e (f) pesquisador da área de inclusão.

O tratamento dos dados foi feito pela técnica análise de conteúdo, e as categorias foram desenvolvidas de acordo com as informações coletadas. Segundo Flick (2009, p. 132), “[...] não

é a única maneira de analisar dados, mas é a mais destacada quando os dados resultam de entrevistas, grupos focais ou de observações”.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas distintas: a primeira, com três encontros focais entre os alunos com deficiência; e a segunda, com entrevistas individuais com todos os alunos que participaram do grupo focal e os demais participantes constantes no Quadro 1. Os dois primeiros encontros focais aconteceram em dezembro de 2020, com intervalos semanais, e o último, por solicitação dos participantes, foi realizado no primeiro semestre de 2021, em função das festividades de final de ano.

4.2.1 Etapa 1 – Grupo focal

Com o grupo focal, foi possível compreender as convergências, diferenças e contraposições dos participantes referentes aos temas de inclusão na universidade, bem como entender de que modo o capacitismo se apresenta. Os três encontros foram realizados por videoconferência, quando os participantes expuseram as suas experiências e lembranças sobre o tema. No primeiro encontro, o assunto foi livre para os participantes se apresentarem e relatarem suas vivências na universidade, desde o concurso vestibular até o seu percurso no mundo acadêmico. A moderadora teve o papel de mediar as explicações dos participantes e mantê-los falando sobre o tema, sem maiores interferências.

No segundo encontro, diante dos relatos dos alunos, o tema sugerido pela moderadora, foi “Grupos sociais e militância: que grupos sociais são importantes hoje? Onde encontro força e apoio?” Esse assunto se mostrou importante pela interesse dos participantes em terem uma rede com quem pudessem trocar informações e lutar pelos seus direitos dentro do ambiente de estudo.

Por fim, no terceiro encontro, apresentou-se o “capacitismo”, propriamente dito, diante do qual os participantes se manifestaram, cada qual de acordo com seu ponto de vista, como pensam e por que pensam de tal maneira. Os grupos focais ocorreram entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021. Os encontros tiveram duração de 187 minutos e o conteúdo das entrevistas foi transcrito em 38 páginas, com fonte tamanho 12 e espaçamento 1,5. O fato de os encontros serem realizados por videoconferência auxiliou no andamento, uma vez que evitou que os participantes precisassem se deslocar.

4.2.2 Etapa 2 – Entrevista individual

As entrevistas são fontes de informação extremamente relevantes para a pesquisa qualitativa, tendo em vista que “[...] referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2002, p. 65).

Foi realizada uma entrevista individual por videoconferência com cada participante, conforme consta a relação no Quadro 1. As entrevistas se sucederam entre os meses de fevereiro e abril de 2021, conforme a disponibilidade dos participantes. Essas ocorreram de acordo com os roteiros (Apêndices B, C, D, E e F) e duraram, em média, 67 minutos, tendo uma duração total de 1.072 minutos de entrevistas. Além disso, foram transcritas 208 páginas, em fonte tamanho 12 e espaçamento 1,5 e identificadas, para que se procedesse a análise dos dados.

5 CATEGORIA E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base na literatura, no que tange à inclusão e à acessibilidade das PcD e às falas dos participantes deste estudo, alunos com deficiência, docentes, coordenadores da COMGRAD, técnico-administrativos, pesquisador na área da inclusão de PcD e gestores da UFRGS, foram produzidas categorias e subcategorias de análise. Estas são apresentadas conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise dos resultados

| | |
|--------------|--|
| Categoria | AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE |
| Subcategoria | Setor de Apoio a Inclusão |
| Subcategoria | Preparo e Capacitação dos Servidores |
| Categoria | AUTONOMIA, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO |
| Subcategoria | Acessibilidade das Aulas |
| Subcategoria | Ensino Remoto Emergencial |
| Subcategoria | Espaços Acessíveis |
| Categoria | CAPACITISMO |
| Subcategoria | Direito de Pertencer e Permanecer |
| Subcategoria | Desistência do Curso |

Fonte: elaborado a partir dos dados da pesquisa (2021).

Na concepção da análise dos resultados, foram abarcadas as percepções das entrevistas individuais, bem como a dos grupos focais em conjunto. Já que os discentes que integraram o grupo focal foram os mesmos que participaram das entrevistas individuais. Foi importante ouvir coletivamente os alunos, para a construção da compreensão desse grupo no seu processo de inclusão na universidade. Em alguns momentos, observou-se receio nos participantes para exporem suas particularidades. Por essa razão, fez-se necessárias as entrevistas individuais.

5.1 AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

Nesta subseção, analisou-se a existência, ou não, de ações e políticas de inclusão na UFRGS com o intuito de se observar a atuação da sua gestão frente a uma política institucional inclusiva, considerando a eliminação das diversas barreiras e a construção de uma universidade para todos. Nas explanações dos participantes, foi possível evidenciar que a universidade está em um processo embrionário quanto a ações institucionais em relação à política de inclusão e à acessibilidade com o ingresso de alunos provenientes do programa de ações afirmativas. Ainda que exista uma imposição legal de inclusão na educação em todos os níveis de ensino, estas práticas dependem de ações conjuntas dos membros da entidade que constituem o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência na universidade.

Segundo o relato de um integrante do INCLUIR, outras instituições federais já estão avançadas nessa etapa. A participante Téc. Adm. 2 relata que o assunto não é debatido na universidade: “*Nós precisamos discutir uma política de inclusão e acessibilidade, como boa parte das federais já tem. Nós não fizemos essa discussão ainda, nós precisamos fazer urgentemente*”. O documento que o INCLUIR expõe foi enviado à Administração Central da UFRGS, com o levantamento das necessidades da universidade, indicando, de maneira objetiva, a questão da discussão política, com uma proposta de implementação do plano de inclusão e acessibilidade da universidade, como cita a Téc. Adm. 2: “*Nós trabalhamos por eixos, então vamos discutir as questões de acessibilidade sobre cada eixo. Um de infraestrutura, com o setor responsável e a partir desse compilado propor uma política, que seja uma diretriz institucional*”. O trabalho por eixos visa a distribuição e a competência das atividades por áreas dentro da universidade, assim sendo não haverá sobreposição de tarefas, nem trabalho realizado por dois setores simultaneamente. Dessa forma, os alunos sabem a quem se reportar, pois os canais de comunicação são bem definidos.

5.1.1 Setor de Apoio a Inclusão

É possível observar, nos relatos de alguns alunos, a urgência de um setor de apoio para que possam sanar suas dúvidas quanto à inclusão e à requisição de seus direitos frente às demandas do curso, sem ficarem expostos à retaliação de professores, como é possível notar na fala do Aluno 4: “*Eu acho que deveria ter alguém que pudéssemos conversar para que nós não tivéssemos que bater de frente direto com os professores*”. Com base nos aspectos trazidos por Santos *et al.* (2016), constata-se a relevância da comunicação na disponibilização de acessibilidades para os alunos, haja vista que somente assim podem estabelecer uma interação com os estudantes. O Aluno 3 também relata sobre a necessidade de ser representado por alguém neutro, para não ter o perigo de ter um revide do docente:

Eu acho que se a gente bate de frente com os professores eles começam a pegar no pé do aluno. É muito difícil de lidar com eles, tu não consegue tempo adicional, tu não consegue um lugar melhor para fazer a prova. Eles não tão nem aí se tu é PcD, se tu precisa de ajuda. (Aluno 3).

Além das reivindicações dos discentes quanto às suas demandas frente à inclusão, muitos professores e coordenadores da COMGRAD declaram que sentem a necessidade do recebimento de uma informação do INCLUIR, principalmente quando ingressa um aluno com

deficiência no curso, para que eles possam atender e se preparar para recebê-los da melhor forma possível: *“Eu acredito que não é nem um pouco insano da minha parte esperar que o incluir mandasse um e-mail dizendo: entrou um aluno com deficiência no seu curso, você precisa cuidar dele assim, assado”* (Coord. COMGRAD 3).

O Coord. COMGRAD 1 diz que não recebe orientações da universidade de como proceder nos casos em que os discentes solicitam tempo adicional para realização das provas, por exemplo. Tendo em vista que não há orientação de outros setores da instituição sobre qual o procedimento adequado a desempenhar, pois cada unidade estabelece seu próprio meio, *“acho que falta essa noção geral e falta algum mecanismo para informar aos docentes o que deve ser feito, deveria ter um setor além da COMGRAD que verificasse essas condições”*. Dessa forma, ainda que alguns participantes saibam da existência do INCLUIR, é possível perceber as disfunções no processo de comunicação e de divulgação dos procedimentos a serem adotados com e para os alunos com deficiência.

De forma geral, observa-se, nos relatos, a necessidade de a COMGRAD receber notificação dos alunos ingressantes que têm deficiência, para que seja feito o acompanhamento de suas individualidades. Foram consideradas as explicações dos participantes: *“Poderia ter um sistema que dê um alerta, tipo assim: existe um aluno com necessidades especiais do qual a gente tem que ter cuidado especial, nós seríamos comunicados”* (Coord. COMGRAD 2). Segundo o Edital do Concurso Vestibular da UFRGS (2017), atualmente, há diversas modalidades de ingresso pela reserva de vagas das ações afirmativas: candidatos egressos do ensino público, por renda, autodeclarado preto, pardo ou indígena, e PcD. Pelos relatos dos professores, eles não têm conhecimento quando um aluno PcD se matricula na disciplina, e isso reflete diretamente na organização e na didática das aulas.

[...] faltam mecanismos básicos de informação dos procedimentos que têm que ser tomados a respeito dos alunos com deficiência, deveríamos ser informados com antecedência quando tiver alunos com deficiência matriculados nas disciplinas do curso. (Coord. COMGRAD 3).

Acredito que seria interessante ter um setor ou um representante de cada unidade, que vai passar as informações para outro grupinho, que vai espalhar. É que a universidade é muito grande e muito diversa, mas eu acho que o incluir podia ter um representante de cada unidade, e aí a coisa se solidifica um pouco, fica um pouco mais concreto para a gente pelo menos saber o que fazer, ter alguém da tua unidade para ti recorrer quando aparecer essa situação. (Coord. COMGRAD 2).

E se o aluno que entrou com deficiência não nos procura porque ele não quer porque ele não sabe da nossa existência e se ninguém nos comunicar se o professor não avisar “Olha eu tenho um aluno com deficiência e tal” a gente não fica sabendo. (Téc. Adm. 1).

Embora o processo de ações afirmativas para as PcD seja muito recente na universidade, há carência no atendimento das demandas, na forma que deve ser realizada e no saber quem é responsável pelo atendimento, tudo isso torna o processo de inclusão moroso e ineficaz. Uma universidade que não se adapta às necessidades dos alunos não pode ser chamada de inclusiva (BAPTISTA; CARDOSO; MARTINS, 2008). O participante Coord. COMGRAD 3 expressa, com muita perplexidade, a sua convocação pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para participar de uma reunião com diversos gestores da universidade em virtude de falhas na inclusão de um aluno cadeirante, embora nunca tenha sido chamado para receber orientações do que e como fazer, ele foi solicitado somente para ser repreendido.

[...] se a gente abrir a página da PROGRAD, não tem nenhuma menção, sobre a necessidade de descobrir se existe o aluno com deficiência, de estar ciente de qual é a deficiência que ele tem e o que a COMGRAD que tem que providenciar os recursos para ele. Vamos atrás, vamos fazer e tal, mas eu quero deixar registrado aqui que essa é a primeira vez que eu tenho notícia de que essa Lei (estatuto da PcD) existe.

Em contraposição às alegações de alguns servidores, durante o ano de 2019, o INCLUIR realizou reuniões de avaliação alusivas aos seus eixos de trabalho: assessoria, formações e avaliação da inclusão na universidade *“nós fizemos reuniões, que a gente chama de reuniões ampliadas, no campus saúde, campus centro, campus do vale”* (Téc. Adm. 2). Nessas reuniões, conforme a participante Téc. Adm. 2 relata, participaram os membros das COMGRAD para realizar avaliações de como os processos estão ocorrendo, com troca de informações, objetivando aderir ações que deram certo em uma unidade e ajustar as que não funcionaram em outra.

Em 2019 fizemos um ano inteiro de muitas capacitações. Foi um programa de capacitações, tinha meses que tinham dois. Algumas mais gerais justamente abordando essa questão da mudança na perspectiva, do conceito do que é pessoa com deficiência. A gente está em outro momento. Não é mais a pessoa com deficiência que tem que se adaptar, é a instituição que tem que se adaptar para receber todos e todas. Então, as vezes as pessoas têm dificuldade de te fazer essa mudança de perspectivas. (Téc. Adm. 2).

Eu participei de algumas capacitações sobre deficiência física, deficiência auditiva e deficiência visual, e teve alguma coisa de deficiência intelectual, mas para mim ficou meio inacabado, mas a universidade ofereceu sim. (Professor 3).

A Téc. Adm. 1 questiona que muitos servidores da universidade não querem atender às demandas dos alunos com deficiência por acharem que tudo é responsabilidade do INCLUIR: *“Mas aí às vezes tem algum problema que não tem nada a ver com a parte do incluir [...] “Ah, mas aconteceu com tal aluno” [...] “um aluno de inclusão”*. Segundo a Téc. Adm. 1, assuntos acadêmicos dos alunos devem ser sanados pela unidade de ensino, sendo responsabilidade do INCLUIR assessorar e apoiar os servidores e alunos que solicitarem atendimentos de acessibilidade.

Nota-se que há um desalinhamento entre os serviços realizados pelo INCLUIR e o que a comunidade universitária tem de informação e conhecimento das atividades exercidas pelo setor. Esse hiato na divulgação ocasiona indignação por quem se sente prejudicado pela inércia deste, ao passo que medidas e diligências têm sido efetuadas pelo INCLUIR, como é possível evidenciar por sua coordenadora e pela Téc. Adm. 1.

Além das funções típicas do INCLUIR, este oferece serviços especializados aos alunos com deficiência auditiva, como profissionais intérpretes de libras que interpretam e traduzem as aulas para que os alunos possam acompanhar simultaneamente com os outros colegas e o apoio de monitores para estudantes com deficiência visual, de forma que consigam se locomover nos *campi* da universidade: *“os alunos deficientes auditivos eles contam com os intérpretes de libras que fazem o meio de campo e os alunos com deficiência visual normalmente se não têm os nossos bolsistas para apoiar eles ficam meio perdidos”* (TÉC. ADM. 1). A Téc. Adm. 2, que coordena o INCLUIR, explica que a falta de pessoal na equipe é um empecilho para o oferecimento de intérpretes: *“Na realidade, são poucas as pessoas tradutoras de libras, até porque precisam trabalhar em duplas e a demanda deveria ser para todas as atividades públicas ou eventos na universidade. Não existe acessibilidade nesse sentido”*.

A Téc. Adm. 2 salienta que houve a tentativa de implementar, junto ao Centro de Processamento de Dados (CPD) da universidade, uma ferramenta de mapeamento dos alunos

com deficiência, para que, ao se matricularem, pudessem cadastrar seu tipo de deficiência e quais recursos seriam necessários para sua acessibilidade, mas, por questões administrativas, o programa ainda não foi implantado, o que impede que se saiba quantos e quem são os alunos com deficiência dentro da universidade. Isso porque os candidatos que ingressam pelo acesso universal não têm onde informar se é aluno com deficiência, em outras palavras, se ele não se autodeclarar, essa informação fica perdida. Até o momento, o único meio que a universidade tem de ter conhecimento dos alunos com deficiência, que não sejam ingressantes das ações afirmativas, é pela autodeclaração, mas, como se trata de uma ação discricionária, essa informação nem sempre é fidedigna; ou quando os alunos solicitam ao INCLUIR algum tipo de atendimento.

A gente sempre tem que contar aquelas pessoas que não querem se declarar, tem aquele que não quer atendimento. Tem uma relação com a sua deficiência do jeito dele. Então a gente sempre tem que contar com isso, que algumas pessoas não vão querer. Mas essas são em menor número sem dúvida nenhuma, a maioria busca atendimento. (Téc. Adm. 2).

Como apontado pelos participantes, alguns alunos e docentes não sabem da existência do INCLUIR, tampouco dos serviços ofertados por ele: “O INCLUIR foi descoberto por acaso, quando um colega me disse que viu um o banner na faculdade” (Coord. COMGRAD 3). Deste modo, ainda que o núcleo faça divulgação de suas atividades no momento da aplicação das provas no Concurso Vestibular, ainda há carência de disseminação das práticas do setor.

Normalmente os alunos nos procuram quando eles sabem da nossa existência. A gente fez uma grande campanha de divulgação, ainda faz nas COMGRADs para que eles divulguem o INCLUIR para os alunos que se sentirem à vontade quiserem nos procurar, às vezes até tem o professor que vai lá e nos avisa: olha eu tenho um aluno com deficiência e eu não sei o que eu faço”. Daí a gente entra em contato com o aluno para ver se ele precisa de alguma coisa, enfim basicamente é isso. (Téc. Adm. 1).

Nós já distribuimos folders para os candidatos. A gente tem investido bastante nas redes sociais, nós temos Facebook, site, Instagram e espalhamos cartazes pela universidade toda. (Téc. Adm. 2).

A gente faz parte do apoio assim a parte mais prática mesmo disso e tem depois a parte de articulação com as COMGRADs com as unidades, que daí vai equipe de acompanhamento vai a minha coordenadora para falar com eles que fazer toda aquela daquele meio de campo para que os professores tais comecem também ajudar o aluno, para não largar tudo só na mão do incluir. (Téc. Adm. 1)

O Coord. COMGRAD 3 reclama que eles não recebem nenhuma informação sobre alunos ingressantes com deficiência: “Não, não é informado. Se a informação aparece, não aparece em nenhum lugar óbvio, tipo, não sobe um flag a gente não recebe um e-mail. Até onde

eu me lembro”. Além dele, o Coord. COMGRAD 1 diz que eles só ficam sabendo que têm alunos com deficiência, quando estes avisam e, caso optem por não informar, esse dado fica perdido: *“O aluno tem que avisar COMGRAD, não se fica sabendo disso não tem como resolver”*. É possível evidenciar que uma das causas pela não autodeclaração pode estar relacionada com o estereótipo que as PcD enfrentam, já que o aluno acredita que sofrerá discriminações entre os colegas e/ou professores ao informar a sua condição (GOFFMAN, 2008).

Para que os alunos possam ter as mesmas condições, tanto de ensino quanto de aprendizagem, é necessário que a universidade tenha ações integradas com os docentes e demais servidores envolvidos na vida acadêmica (SASSAKI, 1997). Ainda que o estatuto da PcD garanta tempo adicional para realização de provas, este direito é cerceado ou negado aos estudantes, constantemente, gerando incômodo e desconforto quando o pedido é interposto na COMGRAD ou diretamente ao docente da disciplina.

Eu não quero privilégios, mas quero que sejam oferecidas as mesmas condições aos alunos com deficiência, para que possamos estudar em igualdade de condições com os outros colegas sem deficiência. [...] Quando solicitei tempo adicional para fazer uma prova o coordenador da COMGRAD disse: “tu vai fazer igual a todo mundo. Tu quer se formar, vai se formar igual a todo mundo”. (Aluno 4).

Aí eu tive muita dificuldade, até hoje é complicado tu pedir para um professor para ter horário adicional na prova, porque tu tem dificuldade de escrever, de...ter tempo adicional na prova. Já teve professor que falou com a COMGRAD e a própria COMGRAD orientou dizendo que o professor escolhia o horário e ele deu somente 15 min a mais. (Aluno 3).

Na verdade, só funcionou na disciplina que eu fiz de design na arquitetura. Eles são muito organizados. Eles me indicaram dois horários para eu fazer os desenhos, já que eu tinha limitações. Mas o restante: matemática, física eu não tive tempo extra. Tive que fazer no tempo igual ao de todo mundo, mesmo que legalmente eu tenha esse direito. (Aluno 4).

O Coord. COMGRAD 1 esclarece que é muito difícil estabelecer um consenso entre os pedidos dos alunos e as decisões dos professores, já que muitas vezes as disciplinas são oferecidas por outros cursos e não dependem somente da organização da COMGRAD a qual os alunos estão vinculados: *“Têm coisas que não são com a nossa COMGRAD. Eu acredito que isso aí não é de COMGRAD. O curso é formado por várias unidades e vários departamentos, pelo menos ali no (curso tal)”*.

Assim sendo, um setor de apoio à inclusão na universidade seria uma forma de aproximação direta com discentes, docentes e gestores, e auxiliaria a tornar esse processo dinâmico e eficaz. Contudo, os profissionais devem ser preparados e precisam realizar

capacitações constantemente, de modo que estejam aptos para oferecerem o suporte adequado (MANTOAN, 2015).

5.1.2 Preparo e Capacitação dos Servidores

Com relação a medidas da universidade para o preparo e a oferta de capacitações sobre diversidade e inclusão de PcD, o Téc. Adm. 3 esclarece que, em 2019, foi lançado o Programa de Desenvolvimento de Gestores na UFRGS, o qual aborda inúmeras competências gerenciais, inclusive no eixo de diversidade e inclusão. Este eixo surgiu, pois foi observada uma lacuna sobre este tema de forma específica. Todavia, ele aponta que *“Uma capacitação não dá conta da complexidade e da demanda do tema. Portanto, é imprescindível planos para suprir esta necessidade”*.

Quanto a capacitações oferecidas sobre o tema de inclusão aos alunos ingressantes, o Coord. COMGRAD 3 diz que não recorda de nenhuma atividade em específico: *“Eu não tô lembrado, ou não foi suficientemente divulgado de que essa capacitação era importante de acompanhar ou que era especificamente dirigida ao meu curso porque tinha um aluno com deficiência ou qualquer coisa”*. O Coord. COMGRAD 2 destaca que igualmente não recorda ter recebido alguma orientação da gestão no ingresso de alunos com deficiência em seus cursos: *“Não, olha, eu acho que nunca recebi (contato INCLUIR), porque eu não consigo me lembrar, de ter um e-mail oficial assim, talvez tenha, tenham mandado, mas eu não sei”*. A docente Professor 4 declara, com certa indignação, as mesmas informações já mencionadas pelos docentes que atuam como coordenadores de COMGRAD: *“Eu nunca tive nenhuma orientação, não tem preparo dos professores para isso”*.

De acordo com o participante Téc. Adm. 3, a universidade não tem ações específicas para preparação no acolhimento dos alunos ingressantes, ficando a critério de cada unidade de ensino a implementação de práticas inclusivas: *“Acho que varia muito de unidade para unidade, de COMGRAD para COMGRAD”*. Mantoan (2015) aponta que o ensino deve ser reorganizado no aspecto administrativo e pedagógico, para que haja um encadeamento de ações inclusivas. O Professor 4, que atuou em uma instituição privada antes de ingressar na universidade pública, observou a carência de treinamentos específicos com foco na inclusão: *“Olha a minha opinião é que a UFRGS é péssima comparada com a minha experiência anterior em atualizar e capacitar os professores. Eu tive capacitações e formação pedagógica excelentes na instituição que trabalhei”*.

O Coord. COMGRAD 3 salienta que não teve colaboração da universidade nos preparos com os alunos com deficiência e só foi chamado pela PROGRAD para receber cobranças: *“A gente precisa resolver isso aqui! Não, isso é atribuição de vocês, vocês tem que fazer”*. O entrevistado disse não saber qual competência do INCLUIR e qual a da COMGRAD: *“Eu nunca consegui entender direito o que que era, não sei o que eles fazem lá”*.

O Aluno 3 comenta que detecta falhas de gestão e de preparo dos docentes, uma vez que precisa ter acesso a espaços acessíveis para participar das aulas com autonomia. Entretanto, no primeiro semestre de curso, teve uma triste surpresa ao ser informado que a aula seria ministrada no terceiro andar e o elevador do prédio estava estragado. Ele solicitou a troca de sala para o térreo e a COMGRAD nada fez, até ocorrer um acidente: *“A COMGRAD não tomou nenhuma posição, eles tinham conhecimento e pressionaram o professor para trocar de sala, mas só consegui mudar de sala porque eu caí na rampa quando estava chovendo, aí que tomaram uma providência”*. Para o Aluno 3, se ele não tivesse caído nada teria sido feito. Essa adversidade poderia ter sido evitada com uma organização prévia da COMGRAD, ou seja se ofertasse acessibilidade aos alunos, bem como se o docente fosse alertado da necessidade legal e social de igualdade de condições na participação dos matriculados na disciplina.

Este não é um fato isolado, a aluna Aluno 5 comenta que os professores não sabem os direitos dos alunos com deficiência. Ela foi diagnosticada com Espectro Autista há alguns anos e tem algumas necessidades específicas para conseguir acompanhar a turma nas aulas. Isso faz com que ela precise de um cronograma e um plano de ensino prévios e específicos para a sua organização nas aulas: *“Eu preciso saber o que vai ser abordado, porque eu não tenho essa capacidade que as pessoas neurotípicas tem de entender o que a pessoa está querendo”*. Ela diz, com muita tristeza e indignação que nada foi feito e quando solicitou tempo adicional de prova recebeu uma resposta irônica do professor *“no meu tempo eu tinha que fazer uma prova em 15 minutos e tu precisa de mais 60 minutos!?”*.

O Coord. COMGRAD 1 ressalta a necessidade de ter ações institucionais para o rompimento das barreiras impostas às PcD na universidade. Ele cita o autismo, para o qual não há ações esclarecendo ou instruções de como lidar com esses alunos. Além de enfatizar o prejuízo que a falta de treinamentos, de cartilhas e de informações sobre as deficiências para aprimorar a didática e o atendimento aos alunos com deficiência, *“damos aulas no instinto, sem saber qual seria a maneira mais adequada”*. Mantoan (2015, p. 52) demonstra aspectos organizacionais ao falar do rompimento de paradigmas no processo de aprendizagem: *“[...] devemos considerar as singularidades no ensinar, a partir da reinvenção de estratégias*

metodológicas”. Ainda que seja fundamental o treinamento da equipe, não existe um modelo preestabelecido para ensinar, cada aluno é único e esse processo é cíclico e constante. O Professor 2 lembra que, com o ingresso de um aluno com deficiência no curso, tiveram que se organizar rapidamente.

Eu lembro a respeito da chegada de um aluno com deficiência física bem acentuada, foi uma situação em que houve bastante preocupação em oferecer alguma estrutura e que não se tinha preparo. E foi assim no primeiro dia de aula, o aluno chegou e não estávamos preparados. E claro, recebemos com muita boa vontade, querendo ter mais noção a respeito do que fazer. Mas que acredito, que todos sentiram muita falta de uma base institucional para oferecer as adaptações físicas e até mesmo as atitudinais. (Professor 2).

Ainda que haja relatos negativos, o Aluno 4 recorda que, ao realizar uma disciplina, preencheu no formulário fornecido pelo INCLUIR as suas necessidades, dentre as quais a de que sua cadeira deveria estar o mais próximo possível do quadro, para que ele não tivesse dificuldades para se locomover até o fundo da sala. Contudo, ao entrar na sala, o professor pediu para ele se sentar na frente de todos os colegas, o que causou um certo constrangimento ao aluno, ainda que a intenção do professor não fosse essa.

[...] E teve uma aula que eu ia sentar atrás porque eu cheguei atrasado, porque eu demoro para chegar até a sala, tem todo um percurso. E eu estava sentando bem atrás e o professor disse: não, não. Tu vai sentar lá na frente. E eu falei: como assim professor? E ele falou que estava marcado que eu teria que sentar na frente. Ele falou meio sério. Na hora não gostei. Mas depois conversando com ele entendi qual era o propósito dele, só acho que não precisava ter sido na frente da turma. (Aluno 4).

É possível notar que o docente queria cumprir a orientação que estava informada no pedido do aluno, mas a situação poderia ter sido resolvida de outra maneira, para não o constranger. O INCLUIR salienta que todos servidores e alunos que procuram o apoio do setor são orientados de como proceder nas aulas, mas é necessário recebê-los, o núcleo não realiza busca ativa.

Quando o professor pede ajuda e orientação a equipe de acompanhamento ajuda também. Normalmente a maioria dos professores quando tem um aluno com deficiência (somente quando é solicitado), a gente vai lá faz uma reunião conversa explica olha procura orientar se vai usar um slide com muita imagem, se vai usar não sei o que, se tem um aluno surdo, faz a orientação. As vezes isso funciona, às vezes não. (Téc. Adm. 1).

Conforme o relato do INCLUIR, este serve para assessorar e orientar as ações de inclusão, com todos os serviços necessários e/ou apoio pedagógico, embora a participante alerte que o aluno está vinculado à unidade de ensino, portanto a COMGRAD precisa se apropriar dos processos inclusivos para recebê-los na prática. A servidora do INCLUIR salienta que a adesão dos docentes às formações não é muito expressiva.

Nós temos docentes que participam, mas a boa parte deles são docentes novos ingressando a pouco tempo na universidade. Os docentes mais antigos, são justamente esses que precisam entender o outro momento em que nós estamos, com esse outro momento conceitual e de práticas não participam das formações. (Téc. Adm. 2).

A coordenadora da COMGRAD, aponta a importância de os servidores estarem preparados para receberem os alunos com deficiência, tendo em vista que, atualmente, eles participam mais ativamente da sociedade. No entanto, questiona a não habilitação dos docentes pela universidade para acolher esses alunos.

[...] hoje em dia não, as pessoas com deficiência tentam interagir mais. O que eu acho que é perfeito porque ser humano cheio de capacidades [...]. só que eu acho que a universidade como um todo, eu vejo nossos professores, meus colegas, a gente não está preparado para receber esses alunos. Ninguém nos preparou para recebê-los. (Coord. COMGRAD 2).

O Aluno 4 destaca que, com a troca de coordenação da COMGRAD de sua unidade, ocorreram mudanças positivas no atendimento aos alunos, comprovando que eles dependem da boa vontade do coordenador e da continuidade ou não dos trabalhos realizados.

A situação melhorou porque houve alteração na coordenação da COMGRAD, entrou outro que é superacessível, tu consegue conversar com ele. Nesse semestre ele me deu a atenção. Antigamente era horrível e não atendia bem e olhava sempre com a cara torta. (Aluno 4).

A Professora 1 conta que quando ingressou o aluno com deficiência que não tinha as duas pernas, a unidade não tinha sido informada o que precisava para oferecer a adequada inclusão do aluno. Quando viram o aluno, tiveram que providenciar tudo de última hora: “Ele estava entrando no prédio, ele precisava de uma classe especial, uma mesa maior e mais alta para a cadeira de rodas poder entrar. Então foi uma correria no prédio para achar uma mesa”.

O Professor 2 diz que não houve nenhuma tratativa institucional para abordar ações inclusivas com os alunos ingressantes. Quando tiveram uma reunião da unidade, foi solicitado

que adaptassem as aulas ao ensino remoto emergencial (ERE): “Agora no ERE foi pedido aos professores que buscassem formas de adaptar suas aulas para os alunos que tivessem deficiência”. A professora relata que, quando ingressou um aluno com deficiência, todos tiveram que se adaptar de maneira súbita: “Os professores trouxeram como eles tiveram que se adaptar de uma hora para a outra quando receberam alunos com deficiência e o quanto se sentiam despreparados” (Professor 2).

É possível observar, pelos relatos dos participantes, que não há preparo institucional para a inclusão dos alunos com deficiência, e esse movimento ainda tem ocorrido de maneira incipiente pela gestão. Ainda que algumas unidades atuem de forma isolada e repentina, os servidores buscam incluir, da maneira mais correta, esses alunos.

5.2 AUTONOMIA, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Nesta subseção, expõe-se se se discute sobre autonomia, acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência na universidade, partindo-se da percepção dos participantes. Ainda que haja um rol vasto de legislações brasileiras que garantem acessibilidade às PcD nos espaços públicos e privados, as áreas das universidades devem ser estruturadas de modo a garantirem o livre acesso e a autonomia desses estudantes.

5.2.1 Acessibilidade das Aulas

A acessibilidade na universidade deve ser disponibilizada a todos os alunos, com e sem deficiência, ainda que as construções dos espaços físicos sejam anteriores ao estatuto das PcD, estas devem ser adaptadas para que todos usufruam dos mesmos ambientes, com autonomia e dignidade. Conforme Duarte e Cohen (2004, p. 2), “[...] pode-se considerar que, quando um único aluno for impedido de entrar numa biblioteca ou numa sala de aula pela simples existência de uma barreira física, a função educadora de uma universidade estará sendo colocada imediatamente em xeque”. A Aluno 6, expõe que, na unidade em que estuda há diversas rampas para quem tem dificuldades de locomoção, mas encontrou barreiras arquitetônicas para acessar a biblioteca. O Aluno 3 relata a negligência que sente em relação à acessibilidade: “Eu sempre tenho que contar com a sorte, para que eu fique numa sala que tenha acesso”. Confirmando a falta de planejamento nas ações de inclusão na UFRGS, ficando expostos a contingências externas e à benevolência de terceiros.

Os Alunos 3 e 4 utilizam cadeiras de rodas para se locomoverem na universidade e relatam que, desde o início de suas trajetórias, enfrentam barreiras físicas e atitudinais nos espaços da universidade, ora pela inacessibilidade dos prédios, ora pela hostilidade da comunidade com as suas necessidades. Como já discutido por Dias (2013), a falta de informações leva ao aparente descaso com os problemas dos alunos e eles se sentem pouco respeitados com essa situação:

[...] daí no primeiro semestre eu fui matriculado numa cadeira que não tinha acesso e me disseram que iam me passar para EAD. Aí a COMGRAD demorou um mês e pouco para me passar para o EAD e quando passou já tinham acontecido as provas. Já tava muito avançada a aula e daí eu pedi para ser retirado, e eles falaram que não podiam retirar porque já tinha passado o prazo de cancelamento. E eles me colocaram depois do prazo de cancelamento e eu não tinha mais como. E acabei ficando com FF. Tinha a opção de disciplina EAD e a presencial, só que quando eu fui matriculado, foi na presencial e daí não eu tinha acesso à sala de aula. (Aluno 3).

Tive problemas com mesa também, nos primeiros semestres a minha namorada que me ajudava a carregar as mesas de outras salas. Porque demorou um bom tempo para que eles cedessem as mesas. Principalmente no vale, porque o INCLUIR é no centro, então normalmente o monitor levava para a sala onde eu estava. Normalmente eu pegava uma classe quadrada para encaixar na cadeira. Mas eu sempre tinha que estar pedindo para alguém, algum funcionário da limpeza, porque eles já sabem onde tem as classes. Porque agora a maioria das carteiras são aquelas com braço e fica bem difícil de achar aquelas mesas antigas. (Aluno 3).

Isso que eu acho uma das falhas na universidade, eu acho que quando tu ingressa os teus pedidos devem ser feitos de acordo com as matérias que tu vai fazer e tem que estar vinculada na tua matrícula. Senão tu sempre tem que estar sempre correndo atras de um professor. Eu como tenho limitação física para mim é muito cansativo. E muitas vezes tu da com a cara na porta no vale, por exemplo, tu nem sabe onde é as coisas direito, tudo é muito longe. Eu acho isso muito cansativo. Acho que poderia ser vinculado ao aluno. Exemplo: o fulaninho de tal precisa de x minutos a mais, assim não precisaríamos nos expor com os professores. (Aluno 4).

A acessibilidade nas universidades costuma ser insatisfatória, não somente pela escassez dos recursos financeiros, mas também pela inexistência de legislações anteriores ao ano 2000, que estabelecesse normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade a PcD. O Coord. COMGRAD 1 relembra do episódio de um aluno cadeirante, no qual é possível observar que, mesmo havendo acesso ao prédio de salas de aula, o mobiliário impossibilitava o conforto adequado para a permanência na aula por um longo período. Gallo, Orso e Fiório (2001) destacam que a falta de acessibilidade impossibilita a participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Além disso, Sasaki (1997) e Feitosa e Righi (2016) acreditam que a implementação do desenho universal é, da mesma forma, uma possibilidade de adequar os espaços e as salas de aula, para que se tornem ambientes mais acessíveis a todos, assim como é trazido pelo coordenador da COMGRAD.

Vou falar o caso de um cadeirante: ele estava numa sala que era possível, era fácil o acesso, tinha elevador no prédio, pra chegar no prédio razoavelmente tinha duas entradas, não eram as mais adequadas, mas é possível andar de cadeiras de rodas ali porque o piso ele é meio regular, então é possível chegar na sala tranquilo. As classes não eram daquelas de braço, eram classes de cadeira, mas aí já entra a dificuldade. A cadeira de rodas não entra embaixo daquelas cadeiras do tipo classe, não tem. Ele tinha aulas e ficava curvado para frente, eu sei por experiência própria que se a gente ficar curvado para frente e anotando, depois de algumas horas a lombar enlouquece. Agora tu vai numa aula, e tu tem aulas esporádicas ao longo do dia, e vai somando todas essas aulas, todas essas horas curvado, é complicado. Então, é outro problema que eu vejo e que não se tem material para isso, por exemplo, para uma classe adequada pra cadeirante, que a cadeira de rodas consiga encaixar embaixo, ou uma tábua, ou alguma coisa, uma mesa do tipo suporte para que possa encaixar, algo adaptável, ou uma mesa de um só braço que nem é em hospital que tu puxa aquela mesa para poder encaixar embaixo da cama, ou da própria mesa, ou da cadeira. (Coord. COMGRAD 1).

O Aluno 4 relata que, quando realizou a matrícula pela secretaria acadêmica, foi muito bem orientado sobre todos os formulários que deveria preencher e sobre os recursos aos quais teria direito, tais como: tempo extra, equipamentos de acessibilidade e o setor na universidade que trata sobre a inclusão. Entretanto, após esse atendimento, o aluno menciona a falta de registros para utilização dos professores no decorrer do curso, pois, assim poderia ser realizado o gerenciamento e a organização das aulas para os alunos: *“Eu acho que já poderia ter esse protocolo junto com o aluno quando ele ingressa e ficar documentado”*.

O participante Pesquisador teve a oportunidade de integrar uma disciplina na universidade, em que foram disponibilizados meios acessíveis para a sua plena participação nas aulas, por meio de *software* de vídeo e áudio. Esta ação de acessibilidade, foi iniciativa do corpo docente com a realização um procedimento para que ele pudesse assistir as aulas com a mesma qualidade e com igualdade de condições dos demais colegas. O Pesquisador assinala o benefício dessa iniciativa no seu caso e a importância do atendimento às individualidades e realidades de cada aluno: *“Pra mim funciona, para uma pessoa que é surda não vai funcionar com um software de vídeo e áudio”*.

[...] aí eu comecei a fazer disciplinas à distância. Então, eu fazia... ao invés de vir pra cá toda semana, eu vinha uma vez por mês, às vezes duas, e as outras aulas eu fazia por Skype. Eles colocavam na televisão da sala de aula um programa que tem uma televisão com acesso à internet, computador, enfim. E aí eu fazia as aulas por Skype. Então, inclusive eu conheci muitos professores só por Skype e fui conhecer só muito tempo depois pessoalmente.

[...] não tenho nada a reclamar de nenhum deles. Só agradecer, inclusive, porque todos os professores acolheram essa minha aula à distância. Inclusive tinham vários alunos e, eu fazia essa... eu era o único que fazia essa aula à distância. Eu tive um colega numa disciplina que ele era indígena e ele vinha de outro estado, inclusive, para cá, de ônibus, para fazer a aula, então ele ficava de terça a quinta, fazia duas ou três disciplinas depois voltava. E aí começou a ser pensado, que essa possibilidade de fazer aula a distância poderia gerar uma acessibilidade para outras pessoas, né. (Pesquisador)

Esse tipo de ação mostra a versatilidade da coordenação do curso, pois têm acessibilidades que devem ser criadas conforme cada situação, gerando um modelo positivo a ser construído a partir das peculiaridades dos alunos (GALLO; ORSO, FIÓRIO, 2001). Uma vez que os protocolos por si só podem não suprir todas as especificidades dos alunos com deficiência, essas ações são capazes de impedir que se negue a existência dos alunos com deficiência no ambiente universitário.

O Aluno 4 teve obstáculos ao cursar uma disciplina específica em sua formação de desenho técnico a mão livre, pois ela é executada com atividades práticas à mão: “*Não pode usar régua, não pode usar nada. Na época eu falei com o professor se eu poderia usar régua e ele falou que não*”. Não são todas as unidades que se adequam as peculiaridades dos alunos com deficiência, ocasionando muitas vezes no abandono da disciplina: “*Levei para a secretaria acadêmica e não resolveram e eu larguei a disciplina [...] Vamos ver se esse semestre eu volto*”.

Ainda que na inclusão o ambiente deva se adequar à PcD e não o contrário, como aponta Sarraf (2018), o Coord. COMGRAD 1 não se sente apto para lecionar aulas inclusivas para alunos com graus deficiências moderadas a graves.

[...] eu tive mais dificuldades com alunos surdos, principalmente, na parte de... não é nem se adaptar, é uma questão de... até meio difícil assim, de explicar, por exemplo, a parte conceitual como quando eu vou dar conceitos que nem alunos normais conseguem entender, então para um aluno surdo fica ainda mais difícil, porque o tradutor de libras ele tem que soletrar a palavra por palavra ou letra por letra, e fica mais difícil de entender. Não foi uma experiência boa assim, acho que o aluno saiu perdendo. (Coord. COMGRAD 1).

[...] a gente teve ciência do aluno e da necessidade de procurar recursos específicos para ele, eu não tive grandes dificuldades. Todos os professores com quem eu entrei em contato, tipo, 'ah, nós vamos precisar trocar de sala por causa do aluno', quaisquer coisas que tivesse que apresentar, pontualmente, para um professor, ou para o departamento dizendo, tipo, tem que reacodar as coisas por causa desse aluno, eu não tive dificuldade nenhuma. (Coord. COMGRAD 3).

Interessante perceber que as percepções e soluções dos problemas são vistos de formas diferentes, já que dependem de suas vivências e de seu conhecimento sobre as deficiências e de saber como adaptar as aulas aos mais diversos perfis.

5.2.2 Ensino Remoto Emergencial

Em março de 2020, as instituições de ensino tiveram que se reinventar para adaptarem as aulas para o modelo remoto durante a pandemia de covid-19. Essas adaptações impactaram diretamente na didática das aulas de graduação. O Téc. Adm. 3 lembra que foram criadas oficinas temáticas vinculadas à docência no ensino remoto, nas quais um dos assuntos abordados foi a inclusão e a acessibilidade nas aulas *online*. Foram produzidos vídeos com especialistas na área, explicando como ministrar aulas inclusivas para alunos surdos, com espectro autista e altas habilidades.

Trouxemos elementos para tentar fazer para o professor lidar melhor no ERE com pessoas com deficiência foi o que conseguimos fazer no momento. Nós também temos capacitações na área de libras para dar conta desse atendimento, 5% do quadro deve estar apto para fazer esse atendimento. (Téc. Adm. 3).

Silva e Rue (2015) demonstram que as tecnologias são formas para produzir acessibilidades aos alunos com deficiência. Para os alunos poderem participar das aulas sem serem alvo de discriminação elas foram fator positivo no novo modelo de aulas, empregado devido à pandemia de covid-19. Nas narrativas dos Alunos 4 e 5, evidencia-se que o modelo de aulas remotas foi um estímulo para se matricularem nas disciplinas, pois o fato de não terem deslocamento e poderem assistir as aulas quantas vezes fossem necessárias possibilitou maior adesão e foi um incentivo à aprendizagem.

Ah gostaria de dizer que as aulas remotas para mim foram excelentes, por causa do tempo. Além de eu não ter o deslocamento para a universidade eu tenho mais tempo para fazer as questões. Do tempo para escrever, apagar. E não fico tão cansado. (Aluno 4).

Para mim foi bom também, eu tenho deficiência física eu já canso por si só. Só de caminhar um pouquinho eu já estou cansado. Eu chegava na sala de aula exausto e para mim em casa eu consigo estudar o dia todo. Então como eu não tenho outras atividades físicas. Para mim eu consigo rever as aulas disponíveis. Eu não senti falta nem, porque realmente não tenho contato com os colegas no presencial. Realmente os professores da nossa graduação são muito arrogantes, não senti falta dos docentes também. (Aluno 4).

Para mim está uma maravilha, eu sou autista, então qualquer coisa que evite o contato social para mim é ótimo. Eu tive muitos afastamentos por causa da depressão e esse foi o primeiro semestre que eu finalizei desde que eu entrei na UFRGS (ERE). (Aluno 5).

No entanto, para outros alunos, esse formato de ensino foi mais difícil a adaptação, pois não têm condições adequadas para acompanharem as aulas, uma vez que requerem do modelo presencial para manterem o foco e a atenção. Dessa maneira, fica evidente que, dependendo da deficiência, o aluno se adapta a uma didática e/ou modelo, e se torna mais eficaz para um grupo, ao passo que, para outro, não supre as mesmas necessidades. As singularidades de cada estudante devem ser observadas em todos os casos (DIAS, 2013).

Eu tenho um pouco de dificuldade pra absorver os conteúdos, não é a mesma coisa que presencial, mas tem dado certo. (Aluno 1).

Eu também tenho déficit de atenção, eu não gosto de ficar na frente do computador e mesmo com remédio eu não consigo prestar atenção na aula ou online. Tem que ser presencial, mas vou enfrentando isso. (Aluno 6).

[...] sinto muita falta do contato com os colegas, professores e presencialmente acho que os professores explicam melhor ou até individualmente mesmo. (Aluno 1).

O Aluno 3, no início da trajetória acadêmica, enfrentou obstáculos em relação à didática dos docentes frente às aulas *online*, mas, com o tempo, ele se adaptou à nova modalidade de ensino. O Aluno 2, contudo, devido à sua deficiência para ter a acessibilidade adequada, precisa que os colegas abram as câmeras para vê-los e tentar fazer a leitura labial. Ainda que ela escute com o aparelho auditivo, ver os colegas auxilia no processo de aprendizagem, ela enfatiza que teve o apoio dos professores nesse processo, ou seja, sempre que havia alguma participação de colegas, solicitavam que ativassem as câmeras.

Eu tive dificuldades com alguns professores pela questão deles explicarem, para eles era novo também. E daí, as vezes eu não conseguia entender o conteúdo, mas depois eu fui pegando com o tempo foi bem tranquilo. Foi até o semestre que eu tirei as notas mais altas. (Aluno 3).

eu tive experiências muito particulares com cada professor assim que eu tive, é muito diferente às vezes e mas a maioria delas eu conseguia. Ainda mais agora no ensino remoto emergencial onde eu tenho aula com professores e às vezes eles pegam porque todo mundo geralmente gosta de ficar com a câmera desligada, aí alguns professores pedem "a olha quem poder ligar a câmera quando for falar". Então acho que a maioria sim a experiência foi boa, mas algumas, não foram muito boas. (Aluno 2).

Eu até consigo entender na verdade quando a pessoa liga só o áudio, porque eu tenho esse fone que é bem bom para mim. Às vezes, se a pessoa liga só o áudio e tá falando muito rápido e tem aqueles barulhos em volta para mim é complicado. Mas eu acho que o ideal seria, mesmo as câmeras ligadas, assim já me ajuda bastante. (Aluno 2).

Percebe-se que a participante, ainda que tenha dificuldades com a resistência ou com a impossibilidade de alguns colegas para abrir as câmeras, já se acostumou com as limitações: ela recebe acessibilidade em alguns casos e se adapta a outros com o que é ofertado, mesmo que não seja o ideal. A diversidade de necessidades e adaptações indispensáveis visando a inclusão é um processo complexo, mas sem planejamento ou ações institucionais se torna crítica, pois os alunos ficam sujeitos a situações que podem, ou não, funcionar.

5.2.3 Espaços Acessíveis

Ainda que a legislação de ações afirmativas para o acesso nas universidades federais às PcD tenha sido promulgada em 2015, essas ainda não possuem espaços acessíveis para os alunos com deficiência. O Professor 4 alega que a sua unidade de ensino não realizou nenhum movimento em relação às acessibilidades físicas e recorda do caso de alunos que passaram por situações degradantes para se deslocarem até a sala de aula.

[...] a gente tem alunos com dificuldades físicas [...] eu já tive uma aluna que tinha sérios problemas e antes da reforma ali do prédio ficou um tempão sem elevadores. Uma aluna com problema físico nas pernas se arrastava para subir a escada. Aquilo me dava um pavor, porque ela não queria faltar aula. (Professor 4).

O Coord. COMGRAD 1 se mostra preocupado com as barreiras físicas da universidade, as quais podem afetar o desenvolvimento dos alunos no decorrer do curso, principalmente nas disciplinas práticas.

Tem condição de acesso, que é o que eu acho que é o maior entrave, na UFRGS como um todo, a condição de acesso, por exemplo, de um cadeirante. E aí eu vou dizer que isso influencia, às vezes, no professor. Sei que a gente tem laboratórios que é preciso subir escada, agora, como é que um cadeirante vai chegar naquele laboratório? (Coord. COMGRAD 1).

O Aluno 3, que precisa de auxílio de um monitor do INCLUIR, para poder ir ao banheiro, tinha esse auxílio durante o período matutino, mas, à noite, a universidade não oferece esse serviço. Muitas vezes, ele precisou usar alternativas indignas para fazer as necessidades fisiológicas básicas. O auxílio ao aluno era necessário, pois ele não conseguia fazer a troca da cadeira de rodas para o vaso sanitário sozinho. Eventualmente, a sua namorada o ajudava, mas nem sempre isso era possível. Casos como este evidenciam que, quando o aluno com deficiência não tem um familiar ou o apoio de um terceiro, que disponha de tempo para ajudá-lo, acaba desistindo de seus direitos por ter seu acesso cerceado.

Um dos problemas do INCLUIR é que eu tinha muitas aulas à noite e daí não tinha monitor. Aí eu tinha que ir ao banheiro sozinho e usar uma garrafinha, o que as vezes não dava certo. Às vezes eu tinha que ir embora porque tinha me mijado e não podia ficar na aula. Quem me ajudava quando estudava a noite era a minha namorada, mas quando ela não estava eu tinha que usar a garrafinha, a minha namorada também estuda na UFRGS, mas quando ela não tinha aula me auxiliava. (Aluno 3).

O Pesquisador, apesar de não ter monitor para auxiliá-lo para transitar no campus, teve o apoio oferecido por um servidor do curso. Entretanto, essa assistência ficava na dependência deste, caso ele não estivesse em atividade na universidade, o aluno não tinha quem o auxiliasse. O Pesquisador comenta, com alegria, a oferta desse amparo para chegar até a aula. É importante salientar que Pesquisador ainda não dispunha de autonomia para fazer esse deslocamento sozinho.

Rodrigo (servidor secretaria) é uma das pessoas que se disponibilizou a toda vez que eu chegasse de carro, porque como eu estava no estacionamento, eu precisava sair de cadeira de rodas. Quando eu chegasse de carro, eu só ligava para ele ou mandava um "Whats", e aí ele vinha da secretaria, sendo que não era uma função dele, e me pegava na cadeira de rodas e me levava até à frente da sala de aula. Então eles geraram essa acessibilidade. (Pesquisador).

A falta de acessibilidade física e meios de alternativas para os alunos com deficiência se locomoverem são evidenciadas quando algum imprevisto ocorre, resultando em prejuízos aos alunos, que acabam sendo excluídos do meio social pela ausência de espaços inclusivos (FIGUEIRA, 2008; SASSAKI, 1997). Aluno 3 já passou por diversas situações humilhantes na universidade, seja quando teve que ser carregado pelos colegas para poder sair do prédio ou

quando o monitor da universidade foi embora e não comunicou o aluno. Ele ficou desassistido pela universidade e ao mesmo tempo foi menosprezado pelos colegas que o viram ali sozinho e foram embora como se ele fosse invisível. Crespo (2009) pondera que as PcD permaneceram muito tempo excluídas e invisíveis perante a sociedade. Neste sentido a inclusão e as lideranças de combate ao preconceito são importantes para conscientizar a população do seu espaço e reconhecimento.

Já aconteceu de faltar luz quando eu trabalhava no 2º andar e o prédio não tinha gerador, umas 6 pessoas me carregaram para eu poder sair do prédio. Eu já fiquei sem trabalhar, porque o elevador já ficou estragado por 2 semanas. Mas isso já acontecia comigo desde a época da escola. Eu estudava no Julinho e lá o elevador sempre estragava. (Aluno 3).

Já aconteceu de o monitor me abandonar, eu estar no vale. Na época eu tinha um triciclo motorizado e eu precisava de ajuda. Porque eu saía do triciclo. Eu sou cadeirante, mas caminho. Consigo dar alguns passos, e eu sentava na cadeira da classe normal e eu não tinha nessa época cadeira de rodas. E eu estava esperando depois da aula e o monitor sumiu. Não tinha ninguém para me levantar da classe e me colocar no triciclo. Todo mundo foi embora. E eu fiquei lá sozinho. A funcionária da limpeza me ajudou. Esse monitor era do INCLUIR e foi até embora depois disso. O monitor disse que tinha passado mal, mas não avisou ninguém e até o INCLUIR mandar outra pessoa eu ia ficar lá a tarde toda. (Aluno 3).

Nesse ponto, constata-se que a autonomia é condicionada a alguns espaços e quando exigem seus direitos: “[...] então quando eu cheguei e fui até a secretaria e falei que eu preciso chegar nesse lugar e eu quero um apoio para chegar até que vocês não mudem esse lugar para que eu possa chegar lá sem esse apoio” (Pesquisador).

Uma reivindicação dos alunos é a utilização dos banheiros exclusivos para PcD, pois toda a comunidade, com ou sem deficiência, acaba utilizando o mesmo espaço. Dependendo da deficiência do aluno, ele precisa ficar acocado ou tocar no assento para utilizar o banheiro, além disso, devido ao alto fluxo de utilização, quando as PcD tentam utilizar, o ambiente está inapropriado para o uso e sem o mínimo de higiene necessária.

[...] só que todo mundo usava o banheiro, porque como o banheiro para com as pessoas com deficiência é maior todo mundo usava. Daí quando eu ia usar, tava tudo sujo. Não tem como uma pessoa com deficiência ficar acocado para usar o banheiro. E seguido eu chegava no banheiro feminino, porque aí eu sei que as pessoas do masculino não iam, já que (no curso tal) tem poucas mulheres. E até hoje eu uso o banheiro feminino, porque é mais limpo. No prédio da mecânica eu vou até o último andar, porque é mais vazio, tudo isso para poder ir ao banheiro. (Aluno 3).

É possível notar que, com o ingresso de alunos com deficiência na universidade, a pauta da acessibilidade está sendo construída, na qual as peculiaridades de cada aluno devem ser

analisadas para criar acessibilidades aos usuários, uma vez que ter rampas e banheiros adaptados na universidade não significa que ela seja um espaço totalmente acessível.

5.3 CAPACITISMO

Capacitismo é um termo ainda pouco utilizado no Brasil, apesar de já o ser há muito tempo em outros países, associado aos trabalhos de Campbell (2001; 2013; 2019). No país, a abordagem tem sido adotada por Mello, Fernandes e Grossi (2013) e Mello (2016; 2019), que o definem como uma hierarquização dos sujeitos a partir de seus corpos e do quanto correspondem a “[...] um ideal de beleza e capacidade funcional” (MELLO, 2016, p. 3267). Dias (2013, p. 5) também utiliza o conceito como “[...] um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência”. A discriminação, que resulta dessas formas de concepção e de ações sobre as diferenças, ocorre, *a priori*, deixando as PcD sujeitas à avaliação prévia e incapacitante de suas habilidades. Mais recentemente, o termo foi empregado por Moura, Nascimento e Barros (2020), em um estudo sobre discriminação de gênero.

O capacitismo se manifesta de diversas formas, ainda que não seja de maneira explícita, identifica-se na restrição de direitos aos estudantes. Neste caso, o Aluno 3 teve o seu pedido de tempo adicional atendido de forma insatisfatória, sem que houvesse diálogo para que estabelecessem, de forma consensual, qual tempo seria justo e necessário para a realização da prova. Além da falta de conhecimento dos docentes das limitações que a deficiência física pode ocasionar na realização de atividades práticas.

Eu tive problema com um professor, que eu não gostei da atitude dele. Quando eu pedi tempo a mais ele pegou e leu o que a COMGRAD escreveu e disse: eu posso escolher o tempo que tu vai fazer. E daí tipo como se eu tivesse me aproveitando ele pegou e me deu só 15 minutos. Como se ele fosse um especialista para dizer quanto tempo eu preciso. Em dias frios eu tenho muita dificuldade para escrever, os meus braços travam. Eu tenho Atrofia Muscular Espinhal - AME e eu tentei explicar que em dias frios eu tenho dificuldades e ele disse que eu escrevia normal, que eu só era cadeirante, que eu fico sentado. Que eu tava me aproveitando da minha deficiência. (Aluno 3).

Marco (2020), por meio do termo passabilidade, mostra suspeitas de que as PcD sofrem em ser julgadas quanto à sua deficiência pelo fato de ter uma lesão mais ou menos perceptível. A Aluna 5, ela identifica uma clara distinção, dentro da universidade, de pessoas com e sem deficiência e não há lugar para todos os tipos de corpos, assim como não há para todos os tipos

de deficiências. Em algumas situações, ela sentiu essa desigualdade de forma tácita e atroz: *“Me sinto prejudicada de forma cruel sempre que os meus direitos são negados ou colocados em dúvida na universidade”*. Ela é uma estudante com espectro autista de grau leve e, em alguns momentos, a deficiência não é perceptível.

Figueira (2008) e Sasaki (1997) relatam sobre o modelo biomédico da deficiência em que o corpo saudável é o sem lesão, que não necessita de cuidados ou tratamento. Observa-se que, no curso da área de saúde em que o Professor 4 atua, este salienta que as PcD não são bem-vistas pelos docentes, pois estes entendem que a pessoa tem que ser ‘perfeita’ para trabalhar na área: *“Eles não têm corpos perfeitos, não tem credibilidade para atuarem profissionalmente”*. O Professor 4 diz que os docentes interferem até mesmo no tipo de roupa que os alunos devem usar, o cabelo que devem ter e como devem se portar quando forem atuar profissionalmente. E, nesse modelo de padrão profissional, os alunos com deficiência não estão inseridos como referência.

Em contrapartida, Figueira (2008) e Sasaki (1997) trazem um modelo social, no qual as PcD têm as suas acessibilidades atendidas, para que possam participar autonomamente. O Coord. COMGRAD 3 acredita que, como regra, os alunos com deficiência não sofrerão preconceitos no decorrer do curso e no mercado de trabalho, pois ele entende que o aproveitamento no curso é o que prepondera. Contudo, se a deficiência, de alguma forma, afetar o desempenho do aluno nas disciplinas, pode ser que o contrário ocorra. É possível observar, pela fala desse coordenador, quando os alunos correspondem às expectativas dos docentes e da sociedade, do mesmo modo que os alunos sem problemas de desenvolvimento neurológico (neurotípicos) não sofrem pressões e estigmas que alunos com deficiência, que precisam de adaptações, sofrem. A Professor 2 concorda com a visão do coordenador: *“Eu acho que talvez possa existir uma estigmatização desses alunos por conta de rótulos que eles recebem quando não têm um desempenho esperado”*.

Nós estamos preparados para todo tipo de cérebro, mas não para todo o tipo de corpo. O aspecto primordial, que a gente se preocupa em relação a nossa a formação profissional. Se o cara é capaz de manipular os conceitos que ele precisa dominar, se ele é capaz de tomar decisões apropriadas dentro dos contextos de onde ele é colocado e tudo mais, que eu resumo, mais ou menos, para resumir em uma frase só: o que me interessa é se o cara vai fazer o avião cair ou não vai. Se o cara vai fazer a caldeira explodir ou não vai. Coisas que são objetivas a respeito do tipo de função que ele vai cumprir né. (Coord. COMGRAD 3).

Na narrativa da coordenadora do INCLUIR, a exclusão que antes era feita das PcD ainda é o pensamento de membros da sociedade (Téc. Adm. 2). Alguns docentes solicitaram reunião

com o INCLUIR, pois estavam recebendo muitas reclamações de alunos com deficiência no curso. Um dos coordenadores a questionou quanto à presença de alunos com deficiência em diversos espaços, “*que achava que as pessoas com deficiência na universidade deveriam ter um lugar para elas. Que não poderiam estar em qualquer lugar. Que elas tinham que ter um espaço bem definido*”. Esse tipo de fala, confirma o discurso de Sasaki (1997) quanto à segregação das PcD, ao abordar que uma parcela da população acredita ser mais adequado elas fiquem em ambientes exclusivos, isoladas das pessoas sem deficiência.

O Coord. COMGRAD 1 destaca que se sente incomodado com conversas de seus colegas docentes: “*Nós já temos tantos problemas que a gente não consegue nem resolver e tu vai querer incluir ou resolver o problema de um aluno?... Eu tenho uma sala que está chovendo dentro e tu está falando aí de querer trocar de sala*”. Para alguns professores, incluir alunos é algo insignificante, sem importância. Pelas falas, observa-se que o capacitismo se revela na negação ao acesso e aos direitos (CAMPBELL, 2001).

O Aluno 2 recorda que ficou sabendo por colegas que o seu nome estava sendo usado na roda de conversas do curso, porque antes de seu ingresso era feito teste de aptidão para o ingresso. Portanto, um aluno com deficiência auditiva seria reprovado por não ter habilidade para exercer a profissão. Atualmente, essa obrigatoriedade não existe, pois foi considerada uma seleção capacitista: “*O fato de eu ter dificuldades, não me torna incapaz para o exercício da profissão*”. O Coord. COMGRAD 1 também acredita que os alunos com deficiência passarão por entraves fora da universidade, principalmente em organizações que não têm políticas de inclusão, gerando resistências com trabalhadores com deficiência: “*Vou dar o exemplo de pessoas que precisam se ausentar com frequência para o tratamento, tem empresas que não entendem que de vez em quando, o empregado terá que se ausentar*”. O Professor 2 evidenciou que um dos propósitos do docente deve ser trabalhar com o combate ao estigma social que as PcD vivenciam.

[...] penso que na medida que se trabalha com essas questões de poder, combater o estigma social que as pessoas com deficiência sofrem, em especial as deficiências que impactam na cognição e no comportamento social. Eu penso que a conscientização geral, só poderia beneficiar o próprio aluno e a sociedade. (Professor 2).

Na continuidade de sua narrativa, o Professor 2 comenta que muitos alunos escondem que têm deficiência, pelo rótulo do estigma e por medo de preconceitos que possam surgir dos colegas ou dos próprios professores. Do mesmo modo, a Aluna 2, por muito tempo, teve receio de manter os estudos por causa de sua deficiência, mas, durante um congresso do curso, notou

que estar ali não era visto como um empecilho, muito pelo contrário, ela passou a ser referência, pelas suas vivências como aluna com deficiência auditiva.

[...] veio um professor convidado de fora para falar sobre essa questão de aparelho auditivo e quando eu fiz um comentário sobre que eu usava e ele ficou extremamente interessado e perguntando coisas da prática e depois eu parei para pensar assim que estava na universidade há dois e meio, quase três anos e nunca tinham se interessado em perguntar alguma coisa, eles estavam lá falando de mim. (Aluno 2).

Tendo como base os relatos do Coord. COMGRAD 1, do Professor 2 e da Aluna 2, é possível se perceber como o estigma se relaciona com as relações sociais na forma de exclusão, afetando diretamente na inclusão no âmbito da universidade (GOFFMAN, 2008). O Téc. Adm. 2 salienta a importância do conhecimento acerca das deficiências, para transformar atitudes tradicionais - não só da universidade, mas também da sociedade - em ações anticapacitistas, mesmo existindo muitas resistências: *“Mudar essas coisas super tradicionais acadêmicas num sentido mais conservador da palavra é muito complicado. E o prejuízo é todo do aluno. Aí o aluno faz uma, duas vezes a mesma disciplina e acaba desistindo do curso”*.

A Aluna 2 recorda, com naturalidade, sem perceber os comportamentos capacitistas desde a sua experiência no ensino médio, que naturalizou as piadinhas dos colegas, que a chamavam de *“a surdinha da turma”* e ponderando as práticas sofridas: *“Mas nunca teve uma coisa mais séria. Sempre fui bem extrovertida e eu não tinha muito conhecimento até que ponto estava sendo capacitismo, eu não tinha conhecimento dessa área. Então eu entrava junto nas brincadeiras”*. A deficiência, enquanto identidade, é construída de diferentes modos. Como é possível constatar, vive-se em uma lógica estruturante capacitista em que a própria aluna *“atenua”* o preconceito em forma de piada ou com termos diminutivos, para mascarar o ato preconceituoso (MARCO, 2020).

Em outros casos, o receio é quanto ao futuro profissional, como destaca o Aluno 3: *“[...] tem aquela coisa de aceitar PcD, mas é o tipo de deficiência que eles escolhem melhor para a empresa”*. Ele descreve o que ocorreu com o irmão dele, deficiente visual, bacharel em direito, que não há vagas para ele na área, somente em cargos de nível auxiliar: *“Quando eu for para o mercado de trabalho será que vão contratar um cadeirante? Eu só consegui estágio na universidade, foi o único lugar que me senti aceito, útil”*. O Aluno 4 se preocupa, pois, mesmo com a graduação finalizada não há garantias de que irá poder atuar exercendo a sua futura profissão: *“Ainda que eu me forme tenho medo, porque a maioria das vagas são*

administrativas ou são para trabalhar em supermercados. As vagas normalmente não são para cargos de ensino superior”.

As falas dos estudantes estão em consonância com o abordado por Carvalho-Freitas *et al.* (2010; 2017), no que tange a oportunidades e ao rompimento de obstáculos, para que as PcD tenham condições de trabalho e oportunidades de crescimento na organização. O Professor 3 comenta que as questões estruturais são necessárias e legítimas, além de que a universidade é muito grande e há prédios antigos, com estruturas mais tradicionais. Contudo, deve ser observado como podem ser viabilizadas acessibilidades, considerando todo o potencial do aluno com deficiência e suas capacidades.

Avançando nos motivos que desmotivam os alunos a se sentirem deslocados, pode ser no sentido de a diferença, no contexto social, ser pouco difundida e aceita. Nesse, determinado padrão é o igual e o semelhante, portanto, as PcD se acostumam com as restrições a que estão expostos (ORRÚ, 2017). O Aluno 5 diz que não tem voz ativa na COMGRAD: *“Por mais que eu seja uma pessoa, vamos dizer assim meio barraqueira, eu não consigo fazer isso com eles, eu não consigo me impor”*. Ela relata, com muita insatisfação, que aceitou os comentários: *“Eu conheci uma pessoa que também era autista e essa pessoa ganhou um prêmio Nobel. Tipo eu fiquei assim, tá bacana! Mas se vocês não estão nem dando o mínimo para eu conseguir terminar a graduação, acho que fica difícil, né?”*. Os comentários de superação ou de incapacidade evidenciam os comportamentos preconceituosos e coercitivos direcionados às PcD, acarretados pela percepção de que elas são inaptas (PEREIRA, 2008). As falas dos Alunos 5 e 2 sugerem que também sofreram relações capacitistas na universidade.

O Aluno 5 expõe que ouviu comentários capacitistas de uma monitora, ao conversar sobre o tempo adicional para a realização de uma prova. O pedido não estava sendo atendido e teve o diálogo divulgado para o professor: *“Ela mandou um print da conversa para o professor”*. Além disso, a Aluna 5 disse que se sentiu desrespeitada pelo docente quando ele questionou a monitora, com tom de ironia, sobre o seu pedido, dizendo que só havia solicitado 30 minutos a mais, que não era necessário comentários pejorativos: *“Pergunta quanto tempo ela precisa, será que 12 horas tá bom? Ou é pouco para ela conseguir fazer uma prova?”*

A Aluna 2 tem em memória que passou por situações constrangedoras, pois ela utiliza aparelho auditivo nas duas orelhas e, por causa disso, alguns professores manifestam opiniões contrárias ao seu uso: *“Falando dos tipos de aparelho e aí por exemplo falando que eu estou usando um aparelho que eu não deveria usar, mesmo quando eu digo “tá, mas pra mim me ajuda, pra mim é muito bom, eu escuto muito bem, foi com esse que me adaptei”*. A Aluna 2

expressa que a opinião não tem validade, já que os docentes recorrem de embasamentos teórico para fundamentarem suas ações. Ela é um exemplo de que as PcD devem ser escutadas e não autorresponsabilizadas pela falta de inclusão: *“Acho que é a questão de que se eu to ali, eu preciso me virar, se eu escolhi fazer esse curso, eu preciso dar um jeito”*. Sasaki (1997), quando aborda a inclusão social, argumenta que o papel de incluir, de fomentar o acesso às PcD é da sociedade, é preciso se estar apto para escutá-las, para oferecer-lhes os melhores meios de modo a lhes permitir acesso de forma igualitária ao ambiente escolar.

5.3.1 Direito de Pertencer e Permanecer

Vasconcelos (2010) relata que o processo de inclusão requer o contato das PcD com todos, de forma que não haja estranhamento pela presença delas no ambiente. Neste sentido, a participante Aluno 1 indica que, no início do curso, tudo parecia muito estranho, pois todos do prédio a ficavam observando, mas, aos poucos, foi se enturmado e começou a se sentir parte de um grupo: *“Sempre vai ter umas pessoas que vão te olhar estranho, mas outras vão ficar do teu lado”*. Para o Aluno 6, os impactos do capacitismo ocorreram durante sua infância, ela sofreu muito *bullying* e isso fez com que ela se isolasse das outras crianças. Entretanto, na universidade, não sofreu hostilidade: *“Não vi nenhum preconceito por parte de outros alunos, tenho relação com eles e não tenho problemas com os outros”*

O Coord. COMGRAD 1 apontou que já teve casos graves com professores que deixaram evidente a discriminação no atendimento aos alunos com deficiência: *“Já vou ter que dar aula para aquele aleijadinho”*. É perceptível que o capacitismo segrega o aluno com deficiência e o mantém isolado em várias esferas da sociedade. O Aluno 4 acredita que a falta de vínculo com os colegas se justificar porque a maioria é mais jovem e tem uma visão de vida diferente, gostam de festas e adoram badalações. Ele não participa de um grupo: *“Eu noto que as pessoas me olham diferente, o deficiente não consegue se enturmar”*.

Para a participante Téc. Adm. 2, a coordenadora do INCLUIR diz que os professores têm muita resistência com os alunos com deficiência, por não entender que é necessário fornecer-lhes acessibilidades, ainda que seja para atender as demandas de um discente da turma: *“O professor não queria mudar de sala de aula para o térreo e o argumento que ele usava era que não ia mudar trinta por causa de um”*. A inclusão não se trata de atender a maioria, mas, sim, TODOS que estão inseridos em um determinado ambiente, com todos os meios necessários. O Aluno 4 narra que sofreu bastante no início do curso, porém, como era calouro,

foi – aos poucos - entendendo como os processos funcionavam com o percorrer do tempo. Ele disse que calouro passa por alguns percalços: *“Além dos colegas te olharem com olho torto pra gente, tu tem pouca ajuda quando ingressa. É cada um por si e Deus por todos. Ninguém ajuda o PcD e todo mundo te olha assim: o que que ele tá fazendo aqui?”*

O Professor 2 relata perceber que existe uma exclusão dos alunos com deficiência, uma vez que, normalmente, eles são mais solitários do que os outros alunos. Na turma, há um aluno com espectro autista e ele é muito julgado pelos colegas por interromper e por corrigir os demais. Alguns alunos são mais cuidadosos e o apoiam, mas, outros criam mais resistência de aproximação.

Na universidade, segundo a percepção do Aluno 4, não existem políticas visando a diminuição da taxa de evasão nos cursos de graduação para os alunos com deficiência. Ele sente na pele as adversidades para que permaneça na universidade, recordando que, por pouco, não cancelou uma disciplina, já que o percurso entre o estacionamento e o prédio de aulas é muito sinuoso, dificultando a locomoção, o que o faz chegar exausto e atrasado na aula, e os professores lhe chamam a atenção.

Teve uma vez que bateram no meu carro bem no primeiro semestre, foi um caos!! Tive que ficar uns dias sem ir a aula... E mesmo com carro, o estacionamento é muito distante da sala. Chegava na aula todo suado e atrasado. E o professor disse que se chegasse atrasado novamente não poderia entrar. Então já viu, né? Se me atrasasse novamente iria rodar. (Aluno 4).

O Aluno 2 diz que não teve as condições necessárias para a permanência no curso, pois a universidade não proporciona as oportunidades adequadas nas aulas e, em alguns momentos, os próprios professores criam supostas barreiras aos futuros profissionais formados, sugerindo obstáculos no mercado de trabalho.

Eu pensei em desistir, só que aí no decorrer do curso eu fui conhecendo outras áreas, como a que hoje eu sou apaixonada, que é a área de língua de sinais e que se eu quisesse né tirar o aparelho e dizer que eu não quero escutar nada não tem problema, ótimo, porque eu quero trabalhar com crianças surdas, com pessoas que usam língua de sinais. Então quando eu descobri que poderia ir para esse lado que poderia trabalhar com isso, que eu não ia ficar né o tempo todo tentando lutar por inclusão alguma coisa assim nesse sentido, aí eu também decidi ficar e ir até o final. (Aluno 2).

A Aluna 1 comenta que, devido à sua deficiência, precisa de apoio para se deslocar de sua residência até a faculdade, sem esse suporte não teria como estudar: *“Minha mãe que me leva sempre num ônibus adaptado para a faculdade”*. E salienta que tem receio quanto à

possibilidade para estagiar: “*Acho que vai ser um pouco difícil de repente quando eu chegar no estágio e conseguir algum lugar. Não sei como é que vai ser!*”.

Em consonância com os estudos de Beltrão e Brunstein (2012), para existir uma inclusão além das normas, é necessário o atendimento de medidas que visem a participação dos alunos na universidade. Algumas serão criadas conforme forem surgindo as demandas, outras já existem. A participante expressa que, ao entrar no curso, foi muito bem recebida na sua unidade e convidada a preencher um formulário com todas as adaptações que ela precisaria. Ela expôs que, no início, foi necessário o auxílio de uma monitora e uma psicóloga para direcioná-la no meio acadêmico. A monitoria foi essencial no processo de aprendizagem, pois ela aperfeiçoou a sua forma de estudo e solicitou aos professores a alteração do formato das suas provas. Todas essas adaptações foram de suma importância para a aluna, permitindo que ela pudesse acompanhar as aulas com os colegas.

A minha psicóloga conversou bastante com os meus pais, as coisas melhoraram aqui em casa. Eu também mudei meu método de estudos e as minhas notas melhoraram. Essa monitora eu não tenho mais, foi bem na época que eu estava tendo um período ruim em 2019. Depois eu queria passar nas disciplinas e não estava conseguindo e a COMGRAD chamou essa monitora, aí eu passei nas disciplinas sem recuperação. (Aluno 6).

Não precisava mais da monitora porque mudei meu jeito de estudar, tomei remédio e os meus pais aceitaram meus problemas de déficit de atenção e melhoraram minhas notas e a monitora foi dispensada. (Aluno 6).

A universidade deve garantir o ingresso e a permanência dos estudantes de uma forma sadia, não uma em que eles tenham que se desgastar diariamente, enfrentando barreiras em cima de barreiras, implorando para ter acesso de um direito garantido por lei, haja vista que esse descaso pode levar ao abandono do curso.

5.3.2 Desistência do Curso

A partir do programa de ações afirmativas na universidade, aconteceu o ingresso dos alunos com deficiência, como se pode observar nos Gráficos 2 e 3. Contudo, ações que assegurem a permanência de forma institucional são fundamentais para que esses alunos concluam o curso (MAIOR, 2002). O Aluno 3 aponta que o monitor disponibilizado pela universidade o ajudava bastante: “*Ele procurava mesa para mim e levava até a sala*”. Os monitores, normalmente, são alunos da graduação. Ele conheceu um aluno com deficiência que

desistiu do curso, porque não tinha ninguém para o acompanhar. Ele não tinha como ir ao banheiro sozinho e não podia ficar mais de quatro horas sem ir, então: *“acabou desistindo”*.

O Aluno 4 relata que não desistiu do curso devido aos estímulos que o coordenador da COMGRAD ofertou: *“Ele conversou comigo, a gente fez vídeo chamadas e ele disse que estava aqui para me ajudar. Se tu quiser trocar, tudo bem. Que eu tinha condições de me formar”*. Esse apoio foi essencial para o aluno, que já estava sem estímulo devido a reprovações anteriores e à falta de acessibilidade para frequentar as aulas.

Setubal e Fayan (2016) afirmam que o protagonismo das PcD deve ser fomentado no combate à discriminação e a restrições de garantias, mas nem sempre esse movimento é sentido pelos alunos. O Aluno 4 se sente, muitas vezes, desincentivado, principalmente quando tem que reivindicar os seus direitos: *“Quando se é PcD parece que a gente está sempre mendigando as coisas, é muito triste. Eu não sei explicar o sofrimento que dá. Parece que sempre estamos pedindo um favor para a coisas corriqueiras da vida”*.

A participante Téc. Adm. 2 fala que tem parceria com a escola de desenvolvimento da universidade, onde organizam todas as programações na área de inclusão e acessibilidade. Desde a divulgação de *folders* acessíveis para PcD visual, com a descrição do desenho utilizando a *hashtag* #ParaTodosVerem, até o momento da inscrição: em que é solicitado para informar se haverá necessidade de algum recurso de acessibilidade: *“Tudo que é postado em imagem as PcD ficam sem acesso, então orientamos para inserir no corpo do e-mail a programação ou disponibilizar em PDF”* (Téc. Adm. 2).

No modelo social, a questão de saúde e de tratamento não são negadas, mas a solução quanto à inclusão e à acessibilidade são impostas à sociedade, pois o contexto social deve ser contestado (SASSAKI, 2006; 2007). O Pesquisador expressa que planeja se tornar professor universitário e assim poder alcançar outros espaços, com projetos de extensão, uma vez que se interessa em dar aulas para jovens e adolescentes, sobretudo, de escolas públicas: *“Porque as escolas públicas também não tem acessibilidade e prevalece a visão muito biomédica dessas pessoas que normalmente não tem acesso a esse discurso que eu tenho de um modelo social da deficiência”*.

Para o Téc. Adm. 2, a universidade já passou do tempo da excepcionalidade. Agora, quando ingressa um aluno com deficiência, é função da UFRGS atender sem que o aluno se sinta excluído: *“Acessibilidade tem que ser prerrogativa, ela tem que estar na universidade. Não é mais as pessoas que devem se adaptar a instituição”*. A acessibilidade não pode ser vista como algo a ser superado pelos alunos, ela precisa ser disponibilizada a todos, com todos os

meios necessários. Sasaki (1997; 2006), no que diz respeito ao estágio da inclusão escolar, nota que a fase de integração é mais presente do que a inclusão, propriamente dita. Isso porque, na integração, há momentos que as PcD ficam segredadas, sem interagirem de maneira efetivo com todo o grupo.

A integração se mostra presente em alguns casos na UFRGS, quando a Aluna 5 expõe que, ao ingressar, teve um encontro com os “bixos”, que apresentaram o curso e as orientações básicas. Entretanto, ela observou que não foram mencionados os alunos com deficiência e a existência do núcleo de inclusão: *“Eu descobri o núcleo de inclusão no segundo semestre do curso, eu não sabia que tinha um núcleo especializado nisso. Quando eu descobri, eu fui atras para solicitar algumas demandas”*.

Tanaka e Manzini (2005) destacam que, para se ter uma sociedade inclusiva, são necessárias ações de enfrentamento à discriminação, levando em conta as demandas dos alunos com deficiência. Essa pode ser uma forma de combate ao capacitismo e às ações discriminatórias na UFRGS, como relata a Aluna 2: *“Eu tive uma professora que eu sentia uma liberdade maior para conversar com ela. Ela era uma pessoa muito aberta, muito humanizada”*. Esse acolhimento é preciso para que o aluno com deficiência saiba que suas demandas serão consideradas. Frente ao desafio de inclusão e de criar vínculos afetivos, a Aluna 2 aponta momentos positivos da sua trajetória na universidade: *“Eu fiz muitos amigos na faculdade, eles um dia falaram estavam numa roda de conversa falando que era muito bom eu estar ali. Era como se fosse uma aula pratica para eles de ter que aprender como falar com um paciente”*.

Campbell (2001) e Mello (2016) reforçam que a prática do capacitismo segrega as PcD, desde o isolamento até o acirramento de discriminações, como alguém que não tem capacidade e autonomia. A participante Aluno 5 questiona a falta de legitimidade que as pessoas com espectro autista sofrem, inclusive dos médicos: *“Nunca chamam o autista, então parece que a nossa opinião é completamente ignorada, porque a opinião dos pais sempre vai ter mais valor que a nossa e a maioria dos médicos sempre são pediatras”*. Ela refere outra situação com relação aos médicos, que muitos têm uma visão equivocada do espectro autista: *“Muitos médicos acham que o autista não fala, não tem autonomia”*.

Conforme a aluna, nas representações de grau leve, para pessoas neurotípicas, os autistas são considerados gênios: *“Só que a maioria das pessoas autistas não são gênios, sabe? São pessoas normais com algumas dificuldades e acaba que por ser meio que invisível tem um pouco de descaso e desconhecimento”*. Essa falta de conhecimento, quanto às especificidades

das deficiências, torna o processo de inclusão exaustivo, para quem depende dele. A Aluna 5 salienta que até o INCLUIR não tem muito conhecimento sobre autismo, porque a maioria das pessoas acredita que este é quem não fala e é totalmente dependente de um cuidador. Existem níveis de suporte no espectro autista e ela é diagnosticada com o grau mais leve, embora dentro da comunidade esses graus não tenham relevância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como a UFRGS tem procedido frente à inclusão de alunos cotistas com deficiência. Com base nesse objetivo, é importante relacionar as informações obtidas na análise dos resultados, para se compreender este fenômeno ainda recente nas instituições federais de ensino superior. Analisando a implementação das ações afirmativas para PcD, buscou-se: a) descrever as ações para a inclusão dos alunos com deficiência na universidade; b) analisar as ações de inclusão com os atores envolvidos, como docentes, COMGRADs, técnico-administrativos da universidade e INCLUIR; c) identificar as ações de capacitação oferecidas pela universidade para as unidades que recebem alunos com deficiência; e d) verificar a percepção dos alunos com deficiência da UFRGS sobre o processo de inclusão.

A educação é um direito básico, além de ser uma forma de autonomia e liberdade dos cidadãos. A UFRGS, ao aprovar em seu Conselho Universitário o ingresso a PcD, deu um importante passo, mas precisa avançar na permanência e na inclusão dessa nova relação social que surge no ensino superior. No que tange às ações para a inclusão dos alunos com deficiência na universidade e dos demais membros da comunidade universitária, é possível perceber que a gestão da universidade não atua de forma integrada, evidenciando que não existe, até o momento, uma política de inclusão para os estudantes com deficiência. Além disso, para os entrevistados, os alunos com deficiência necessitam de adaptações estruturais, sobretudo o rompimento de barreiras atitudinais, para terem o pleno acesso.

Conforme exposto por alguns discentes, eles ficam desamparados pela instituição, dependendo, muitas vezes, da benevolência de terceiros para se locomoverem no campus. Os canais de comunicação não são bem definidos, gerando desorientação entre docentes e discentes, quando necessitam de auxílios, uma vez que não sabem a quem se reportar, já que as responsabilidades não estão claras, o que ocasiona um jogo de empurra-empurra.

Como foi possível evidenciar, pelo relato da participante Téc. Adm. 2, práticas da gestão frente à inclusão dos alunos com deficiência, ações e políticas de inclusão já ocorrem em outras instituições federais de ensino. Isso possibilita que a UFRGS implemente modelos existentes, dando destaque à inclusão de PcD na instituição, para que as ações inclusivas deixem de ocorrer de forma isolada e passem a ser realizadas como um movimento institucional. Solucionando, assim, as necessidades dos estudantes com deficiência e cumprindo o seu papel social de acolher a todos e disseminar a abordagem inclusiva em toda a comunidade universitária.

Nota-se que os professores questionam sobre a urgência de um setor de apoio, para receberem informações sobre os alunos com deficiência matriculados nas disciplinas, bem como para obterem orientações específicas. Ainda que, conforme os relatos dos participantes, há docentes que não têm interesse em suprir as suas demandas, por acreditarem que esta responsabilidade é somente do INCLUIR. Todavia, a maioria dos professores demonstra interesse no assunto e o desejo de se qualificar para proporcionar as melhores adequações aos alunos.

Não obstante, o professor também é responsável pela inclusão, isso se dá desde a forma no trato com o estudante com deficiência até o oferecimento de aulas acessíveis para que o aluno se sinta parte da universidade e não um importuno, como se a universidade não fosse o seu lugar. Contudo, para que ocorra a inclusão de fato, os professores e demais técnicos-administrativos precisam ser informados, com antecedência, quando há o ingresso de um aluno com deficiência, bem como as práticas para melhor recebê-lo. Sendo assim, seria importante a gestão da universidade divulgar as ações do INCLUIR, que já são promovidas na instituição, para difundir e aproximar os alunos e servidores.

Outro ponto relevante é a acessibilidade na universidade, que se demonstra de forma precária, desde a carência de disponibilização de carteiras acessíveis, para alunos usuários de cadeira de rodas até a viabilização de rampas nos prédios, ou de salas no térreo, para alunos com dificuldade de locomoção. O controle de alunos com deficiência matriculados por disciplina é vital para a realização de um planejamento eficaz, que cause menos constrangimentos.

Além disso, a falta de acessibilidade pode ser um dos fatores que acarretam abandono do curso, como foi possível observar no relato do Aluno 4. Este, ao realizar a matrícula, informou no formulário específico quais recursos necessitava para dispor de acessibilidade, mas, no decorrer do curso, suas demandas não foram atendidas (tempo adicional para realização de prova, adaptações na consecução de atividades que exijam a funcionalidade das mãos). Nas deficiências, de moderadas a graves, fica evidente que os alunos têm mais dificuldades para terem as suas demandas atendidas, resultando em ambientes inacessíveis e inadequados para o estudo.

Para que um ambiente seja efetivamente inclusivo, é fundamental a convivência entre os alunos com deficiência e toda a comunidade universitária, ainda que, em muitos casos, seja a primeira vez que pessoas sem deficiência estejam interagindo com PcD. Devido à exclusão

que muitos estudantes com deficiência relataram ao não ter vínculo com outros colegas sem deficiência, o isolamento e a solidão se mostraram presentes em seu cotidiano.

Como forma de atenuar o isolamento dos estudantes com deficiência, é necessário tanto por parte dos docentes quanto dos demais técnicos-administrativos o acolhimento com uma escuta ativa, sensível e empática, compreendendo que o ambiente universitário é para todas as pessoas e, acima de tudo, que todos podem ser um agente disseminador da inclusão. É importante praticar ações inclusivas e de combate à discriminação e desconstruir o capacitismo, que se evidencia nas negações de acessibilidades às PcD.

Dessa forma, é importante intensificar ações de permanência na universidade, como a promoção de acessibilidades físicas e atitudinais, que possibilitam o atendimento das necessidades, de acordo com as peculiaridades individuais dos alunos com deficiência. Como ponto positivo, destaca-se o serviço oferecido pelo INCLUIR: o acompanhamento de monitores para assistir aos alunos com dificuldade de locomoção nos diversos campus da universidade, o qual garante a permanência e a autonomia na universidade. Depreende-se que o programa de ações afirmativas ensejou o ingresso no ensino superior a PcD. Entretanto, são necessárias ações institucionais que fortaleçam a permanência desses alunos com ações de combate à discriminação e sensibilização quanto à importância do convívio de estudantes com deficiência.

Quanto ao objetivo específico de identificar ações de capacitação oferecidas pela universidade para as unidades que recebem alunos com deficiência, foi observada a iminência de capacitações aos servidores frente ao tema de diversidade e inclusão de PcD tanto aos integrantes de cargos gerenciais da UFRGS quanto aos técnicos e professores, como cita o Professor 4: *“Eu nunca tive nenhuma orientação, não tem preparo dos professores para isso”*. O conhecimento de como agir no atendimento às demandas dos alunos é fundamental para ministrarem aulas acessíveis e reduzirem as chances de abandono do curso.

Como foi possível evidenciar, muitos alunos, como os Alunos 3, 4 e 5, sentem-se desmotivados ao terem que solicitar mais de uma vez seus direitos básicos, para poderem realizar as avaliações, como ter tempo adicional nas provas, por exemplo. Os professores não têm conhecimento desse direito e não oferecem essa possibilidade de adequação aos estudantes com deficiência, por acharem injusto com outros os discentes, já que, para eles, todos devem ter o mesmo tratamento. E, no entanto, desconsideram que alunos com deficiência, para participarem em igualdade de condições, necessitam desse acréscimo. É essencial que a universidade prepare a comunidade não só com capacitações, mas também com ações de sensibilização, para contribuir de forma efetiva com a inclusão de PcD, já que somente

capacitações não suprem a complexidade da diversidade no ambiente universitário. Dessa forma, uma política de inclusão institucional pode ser importante para nortear a atuação da gestão na concepção de uma universidade inclusiva.

Preparar os servidores para a diversidade e para a inclusão é uma medida que visa ações específicas de acolhimento aos estudantes com deficiência. Até o momento, a universidade oferece ‘capacitações’ para os servidores que tenham interesse no assunto. Contudo, poderiam ser realizadas ações específicas nas unidades, sobretudo as que recebem alunos com deficiência. Momento em que o INCLUIR pode apresentar o trabalho que desenvolve e atuar ativamente como propagador de capacitações, ações de sensibilização dos servidores e alunos e formação pedagógica para os docentes. Tendo como foco a divulgação de material sobre legislações, direitos, depoimentos de PcD - para esclarecimentos quanto às deficiências e as adaptações necessárias, para aperfeiçoar a didática das aulas às especificidades dos alunos.

Em relação à percepção dos alunos com deficiência da UFRGS sobre o processo de inclusão, destaca-se que a pesquisa ocorreu durante a pandemia de covid-19, o que gerou impactos diretos nas dinâmicas as aulas, pois elas ocorreram integralmente de maneira remota. Desse modo, foi possível observar que esse novo formato *online* de aulas foi bem aceito pelos estudantes. Ainda que, com o novo modo de ensino, a universidade e os alunos tiveram que se reinventar, o participante Pesquisador assinala o quanto as aulas *online* se tornaram um meio acessível para a participação dos alunos com deficiência tanto pela acessibilidade das aulas quanto por não ter que realizar o deslocamento por prédios inacessíveis. No entanto, fica o questionamento quanto à sensação de acessibilidade, já que ela está sendo suprida no formato *online*, uma vez que, quando for autorizado o retorno presencial, a falta de estrutura da universidade ficará perceptível novamente, trazendo à tona os problemas já mencionados pelos estudantes com deficiência, como a precariedade das acessibilidades físicas e o oferecimento de meios adaptáveis a esses alunos.

O capacitismo, que é um termo novo, utilizado para expressar o preconceito contra as PcD, é uma forma de violência tácita ou explícita que se manifesta nas ações dos servidores, ao negarem direitos básicos aos estudantes com deficiência, como relata a Aluna 5: “*Me sinto prejudicada de forma cruel sempre que os meus direitos são negados ou colocados em dúvida na universidade*”. Essa forma de discriminação está diretamente relacionada à falta de conhecimento da capacidade das PcD, relacionando-as sempre com alguém improdutivo ou incapaz de produzir e/ou gerar valor.

Portanto, o capacitismo não se refere somente ao preconceito e à discriminação contra PcD, mas a uma violação à participação da vida social de forma plena. Ser anticapacitista é um modo de resistência, é, acima de tudo, oferecer visibilidade a uma parcela da população que sempre foi (é) excluída da sociedade. Como contribuição social desta pesquisa, espera-se auxiliar na criação de políticas para as PcD dentro na universidade, para que esta possa oferecer ambientes inclusivos e acessíveis a todos. Somente assim a UFRGS poderá proporcionar a inclusão efetiva dos alunos com deficiência, permitindo a autonomia e participação ativa de todos no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. **Trabalho e emprego**: instrumento de construção da identidade pessoal e social. São Paulo: Sorri-Brasil; Brasília: CORDE, 2003.

ARANHA, M. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano. XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ARANHA, M. A deficiência através da história. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 63 - 70, 1995.

BRASIL. **Ata VII reunião do comitê de ajudas técnicas**. Brasília, 13-14 dez. 2007. Disponível em: assistiva.com.br/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº n. 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 13 maio 2020

BRASIL. Ministério da Economia. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2020

BAMPI, L.; GUILHEM, D.; ALVES, E. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 816-823, ago. 2010.

BATISTA, C.; Borges, M.; Brandão, T.; Mader, G.; Alcântara, M.; Sampaio, D.; Sasaki, R. **Educação profissional e colocação no trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência**. Brasília: Federação Nacional das Apaes, 1997.

BAPTISTA, V.; CARDOSO, M.; MARTINS, U. A Inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional como instrumento viabilizador da igualdade: exposição e análise crítica dos respectivos indicadores. **Revista Capital Científico**, Guarapuava, v. 16, n. 1, p. 5-19, jan. 2018.

BELTRÃO, D.; BRUNSTEIN, J. Reconhecimento e construção da competência da pessoa com deficiência na organização em debate. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 7-21, mar. 2012.

BAHIA, M.; SCHOMMER, P. Inserção profissional de pessoas com deficiência nas empresas: Responsabilidades, práticas e caminhos. **Organizações & Sociedade**, Bahia, v. 17, n. 54, art. 3, p. 439-461, set. 2010.

CAMPBELL, F. Precision ableism: a study in ableism approach to developing histories of disability and abledment. **Rethinking History**, Reino Unido, v. 23, n. 2, May 2019.

CAMPBELL, F. Problematizing vulnerability: engaging studies in ableism and disability jurisprudence. **Griffith Law Review**., New South Wales, v. 10, p. 42-62, Nov. 2013.

CAMPBELL, F. Inciting legal fictions: ‘disability’s date with ontology and the ableist body of the law’. **Griffith Law Review**, Queensland, v. 10, p. 42-62, 2001.

CARVALHO-FREITAS, M. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Minas Gerais, 2007.

CARVALHO, F. Sistemas de gestão integrada e cultura organizacional. **Sistemas de Gestão Integrada**, 25 out. 2016. Disponível em: <http://sistemasdegestaointegrada.blogspot.com/>. Acesso em: 6 jul. 2021.

CARVALHO, R. Empresas tentam burlar contratação de trabalhadores com deficiência. **Vermelho**, 21 de fev. de 2018. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2018/02/21/empresas-tentam-burlar-contratacao-de-trabalhadores-com-deficiencia/>. Acesso em: 06 jul. 2020.

CARVALHO-FREITAS, M. Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, v. 13, n. esp., p. 121-138, jun. 2009.

CARVALHO-FREITAS, M.; MARQUES, A. Avaliação das condições de trabalho para inserção de pessoas com deficiência, na gestão da diversidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA: PROPOSTAS E AÇÕES: IMPASSES E AVANÇOS. 4., 2006, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: [s.n.], 2006.

CARVALHO-FREITAS, M.; SILVA, O.; TETTE, R.; SILVA, C. Diversidade em contextos de trabalho: pluralismo teórico e questões conceituais. **Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, 17 p. 174-191, set./dez. 2017.

CARVALHO-FREITAS, M.; TOLEDO, I.; NEPOMUCENO, M.; ALMEIDA, L. Socialização organizacional de pessoas com deficiência. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**. São Paulo, v. 50, n. 3. jul./set. 2010.

CAVALCANTI, I. **Análise do diferencial de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas da UFBA pelo propensity score matching**. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal da Bahia - UFB, Salvador, 2015.

CRESPO, A. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas no Brasil, através das histórias de vida dos seus líderes**. 2009. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2009. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28052010-134630/publico/ANA_MARIA_MORALES_CRESPO.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.

DAMASO, M. **As barreiras arquitetônicas como entraves na inclusão de alunos com deficiência física**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília - UFB, Brasília, 2011.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA. 2., 2013, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: [s.n.], 2013. p. 1-14.

DIAS, A. Entenda o que é capacitismo. **Chega de capacitismo**. 23 nov. 2012. Disponível em: <https://chegadecapacitismo.wordpress.com/2012/11/23/entenda-o-que-e-capacitismo>. Acesso em: 16 maio 2020.

DUARTE, C.; COHEN, R. Acessibilidade aos espaços do ensino e pesquisa: desenho universal na UFRJ - Possível ou utópico? *In*: NUTAU. DEMANDAS SOCIAIS, INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E A CIDADE. 2004, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: [s.n.], 2004. Disponível em:

http://inclusao.coppetec.coppe.ufrj.br/documentos/Acessibilidade_aos_Espacos_de_Ensino_Publico.pdf Acesso em: 21 jul. 2021.

EMMEL, E.; CASTRO, C. Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR. **Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**, Londrina, v. 9, p. 177-183, out. 2003.

FEITOSA, L.; RIGHI, R. Acessibilidade arquitetônica e desenho universal no mundo e Brasil. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, [S.l.], v. 4, n. 28, dez. 2016. Disponível em:

https://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/gerenciamento_de_cidades/articulo/view/1371. Acesso em: 10 jul. 2020.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, T. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/25723/18359>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GALLO, E.; ORSO, K.; FIÓRIO, F. Análise da acessibilidade das pessoas com deficiência física nas escolas de Chapecó-SC e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **Mundo saúde**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 201-207, fev. 2011.

GARCIA, V. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 165-187, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2020.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, jul./ago. 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, N. Ações afirmativas e cotas para a população negra: a construção da igualdade racial na sociedade brasileira. **Revista Outro Olhar**, São Paulo, n. 29 p. 164-177, maio/ago. 2005. Disponível em:

http://www.arnaldogodoy.com.br/2009/atuacao_educacao_publicacoes.html. Acesso em: 28 jun. 2020.

GONÇALVES, M.; GARCIA, N. A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Pensar Direito**, Fortaleza, v. 9, n. 2, jul. 2018. Disponível em: http://revistapensar.com.br/direito/pasta_upload/artigos/a307.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, 2010.

JUNIOR, A. UFRGS: Medicina e Psicologia são os cursos mais disputados no Processo Seletivo 2021/2. **Rádio Gaúcha**, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://guaiba.com.br/2021/10/08/ufrgs-medicina-psicologia-e-ciencia-da-computacao-sao-cursos-mais-disputados-em-2021-2/> Acesso em: 24 nov. 2021.

LAMÔNICA, D.; ARAÚJO-FILHO, P.; SIMOMELLI, S.; CAETANO, V.; REGINA, M.; REGIANI, D. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p.177-188, ago. 2008.

LAW, J. **After method: mess in social science research**. London: Routledge, 2004.

LOPES, J. “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da subjetividade. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis, v. 18, n. 2, maio/ago. 2006.

MACE, L.; HARDIE, J.; PLACE, P. **Accessible environments: toward universal design**. Raleigh: Universidade Estadual da Carolina do Norte, 1991. Disponível em: HTTPS://PROJECTS.NCSU.EDU/NCSU/DESIGN/CUD/PUBS_P/DOCS/ACC%20ENVIRONMENTS.PDF. Acesso em: 11 nov. 2021.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: São Paulo: Saraiva, 2013.

MAGALHÃES, R.; CARDOSO, A. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, pp. 45-61, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100003>. Acesso em: 24 nov. 21.

MAIA, A.; RIBEIRO, P. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2020.

MAIOR, J. O direito do trabalho e as diversas formas de discriminação. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, v. 68, n. 2, p. 97-102, abr./jun. 2002.

MANTOAN, M. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCO, V. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MARIA; B. Da invisibilidade à construção da própria cidadania. **Educa mais Brasil**. 27 jun. 2018. Disponível em <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/o-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-ensino-superior-ainda-e-baixo-no-brasil>. Acesso em: 08 jun. 2020

Mello, A. Núcleo de Estudos sobre Deficiência. **Ciência & Saúde Coletiva** 21, Florianópolis, p. 3265-3276, 2014.

MELLO, A. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

MINAYO, C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MOURA, R., NASCIMENTO, R., BARROS, D. “There’s a lot of women in him”: the feminine as a deviance from the norm. **Organizações & Sociedade**, Bahia, v. 27, n. 95, p. 620-643, June 2020.

NASCIMENTO, N. Empresa contratava funcionários deficientes “fantasmas”. **Leiaja**, 2017. Disponível em: <https://m.leiaja.com/carreiras/2017/03/29/empresa-contratava-funcionarios-deficientes-fantasmas/>. Acesso em: 06 jul 2020.

NICHOLL, A. O Ambiente que Promove a Inclusão: Conceitos de Acessibilidade e Usabilidade. **Revista Assentamentos Humanos**, Marília, v. 3, n. 2, p.49-60, dez. 2001.

ORRÚ, S. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PEREIRA, A. **Viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, 2008.

RIBEIRO, M.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à Lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 16, n. 50, p. 545-564, set. 2009.

RIOS, R. Direito da antidiscriminação e discriminação por deficiência. *In*: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Org.). **Deficiência e Discriminação**. Brasília: Letras Livres e EdUnB, 2010. p. 73-96.

RODRIGUES, M.; PIROTTI, T.; GIACONI, C.; DEL BIANCO, N. Young people with disabilities and infinite worlds: potential for a transdisciplinary reflection. **Educational Sciences & Society**, Milão, v. 10, n. 2, p. 74-92, Dec. 2019.

SALIBA, A. Lei de Cotas, 30 anos, ainda "não pegou" e especialistas tentam entender o porquê. **Conjur**. 27 jul. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jul-27/lei-cotas-30-anos-ainda-nao-pegou-especialistas-tentam-entender> Acesso em: 24 nov. 2021.

SANTOS, J.; SANTOS, T.; SOUZA, A.; VERONEZE, R. Políticas de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma análise sobre o caso de Lavras (MG). **Revista Foco**, Guarulhos, v. 8, n. 2, p.4-15, ago./dez. 2016.

SARRAF, V. Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência: benefícios para todos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, v. 6, p. 23-43, jun. 2018.

SASSAKI, R. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano. XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, R. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão - Parte 2. **Revista Nacional De Reabilitação**, São Paulo, ano. X, n. 58, p.20-30, set./out. 2007.

SASSAKI, R.; **Inclusão: o paradigma do século 21**. Revista Inclusão. ano i, n. 1, p. 19-23, out., 2005.

SASSAKI, R. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SETUBAL, J.; FAYAN, R. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada-baixa.pdf#page=9> Acesso em: 26 maio 2020.

SIEMS-MARCONDES, M. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 94-104, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4083>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, R.; RUE, L. A acessibilidade nos sites do poder executivo estadual à luz dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 315-336, abr. 2015.

SILVA, J.; PINTO, F. Conviver e perceber a deficiência: relação e influência nas concepções de uma amostra de discentes de administração. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano, v. 32, n. 96, p. 71-91, set./dez. 2016.

SOUZA, A.; PALHARES, J.; SANTOS, T.; ROSA, M. Empresa inclusiva? Uma análise comparativa entre os discursos de trabalhadores com deficiência e os de gestores de uma empresa cooperativa. **Revista Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 20, n. 1, p. 218-238, jan./dez. 2019.

TANAKA, E.; MANZINI, E. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 273-294, ago. 2005.

TEODÓSIO, A.; GIVISIÉZ, L. Estratégias corporativas para a inclusão de portadores de deficiência no trabalho. **Revista de Administração da UNIMEP**, Piracicaba, v. 1, n.1, p. 1-12, set./dez. 2003.

TONDIN, C.; NARDON, D.; PIECZKOWSKI, T. Relações interpessoais e recursos de adaptação para acadêmicos com deficiência na universidade. **Psicologia e Educação**, São Paulo, n. 43, p. 23-33, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20160003>. Acesso em: 24 nov. 2021.

TRAGTENBERG, M. A luta contra o racismo no Brasil e o movimento docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 12, n. 29, p. 19-28, jun. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. Conselho Universitário - CONSUN. **Decisão nº 212/2017**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao> Acesso em: 16 abr. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Comissão Permanente de Seleção – COPERSE. **Edital Concurso Vestibular de 2018**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2018/EDITALCV2018FINALPGINA.pdf/view> . Acesso em: 16 abr. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. Conselho Universitário - CONSUN. **Decisão nº 268 /2012**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao> . Acesso em: 16 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. Conselho Universitário - CONSUN. **Decisão nº 134/2007**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao>. Acesso em: 16 abr. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. **INCLUIR - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade UFRGS** - Relatórios - RAAI. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/> . Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. **Painel de dados**. Porto Alegre, set. 2021. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/paineldedados/graduacao/telaAlunos>. Acesso em: 23 abr 2020.

VANINI; E. Mesmo com lei de cotas pessoas com deficiência ainda enfrentam dificuldade no mercado. **O Globo**, São Paulo, 11 jun. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/mesmo-com-lei-de-cotas-pessoas-com-deficiencia-ainda-enfrentam-dificuldades-no-mercado-21463482> . Acesso em: 08 jun. 2020.

VASCONCELOS, F. O trabalhador com deficiência e as práticas de inclusão no mercado de trabalho de Salvador, Bahia. **Revista brasileira de saúde ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 121, p. 41-52, jun. 2010.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS. Campinas, 2019. **ANAIS ...** Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em: 12 nov. 2021

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Administração
Proposta de Dissertação de Mestrado Acadêmico
Gabriela Pereira Lopes
2020

Eu....., abaixo assinado (a), autorizo Gabriela Pereira Lopes, mestranda em Administração em Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a utilizar as informações por mim prestadas, para a elaboração de sua Dissertação, que tem como título **CAPACITISMO NO ENSINO SUPERIOR: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UFRGS** e está sendo orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Rodrigues. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados se farão apenas pela pesquisadora, Gabriela Pereira Lopes e pela orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Rodrigues.

Sua participação é voluntária, dessa forma, você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários

Eu confirmo que estou ciente dos objetivos desta pesquisa, bem como, da forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este termo de consentimento, portanto, eu concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

Assinatura do Participante Voluntário

Data: __/__/__

Assinatura do Pesquisador Responsável

Dados do Pesquisador:

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PcD

1. Há quanto tempo você estuda na UFRGS?
2. Qual o seu curso? Motivos para sua escolha.
3. Qual a sua deficiência? A sua deficiência é congênita ou adquirida?
4. Me conte sobre sua vida escolar.
5. Como você percebe a acessibilidade na universidade?
6. Como você tem se sentido desde que entrou na UFRGS?
7. Como você percebe a acessibilidade na universidade?
8. Como é o seu relacionamento com professores?
9. E com os seus colegas?
10. Como você percebe a sua relação com a COMGRAD de seu curso e/ou outros setores que utiliza? Ex. biblioteca
11. Você conhece o Incluir? Você tem ou já teve contato com o Incluir? Como foi? Você recebeu o auxílio, informações, apoio etc., que buscava?
12. Descreva como a COMGRAD agiu/age para te receber e incluí-lo no curso.
13. Você tem contato com os outros alunos com deficiência?
14. Você necessita de adaptações para a inclusão em relação a sua deficiência? Você as obteve?
15. A universidade promove/promoveu algum tipo de atividade que possibilite esclarecimentos necessários à inclusão dos estudantes com deficiência?
16. Como é o seu relacionamento com os servidores em geral? De que forma eles o tratam/recebem?
17. Você se considera aceito ou há discriminação por parte dos colegas em sala de aula? De que tipo? Cite exemplos.
18. Você pensa ou já pensou em desistir do curso?
19. Como você imagina a sua vida profissional futura?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COMGRAD

1. Há quanto tempo trabalhas na universidade?
2. Qual a função que ocupa?
3. Como é o seu relacionamento com os alunos com deficiência?
4. Houve alguma capacitação oferecida pela universidade para receber os alunos com deficiência?
5. Na sua unidade foram necessárias realizar mudanças estruturais para receber os alunos com deficiência?
6. Descreva como a sua unidade se organizou para receber e incluir os alunos com deficiência. Quais atividades foram desenvolvidas?
7. Houve resistência dos professores em receber alunos com deficiência em aula?
8. Houve resistência dos colegas em estudar com alunos com deficiência?
9. Como você percebe a inclusão dos alunos com deficiência na sua unidade?
10. Como é o seu relacionamento com a equipe do Incluir? Eles atendem as tuas demandas?
11. Você já presenciou alguma situação em que o aluno com deficiência sofreu discriminação na unidade?
12. Você já presenciou alguma situação em que o aluno com deficiência teve algum problema de acessibilidade?
13. Como você imagina o futuro profissional desses alunos?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTE

1. Há quanto tempo lecionas na universidade?
2. Como é o seu relacionamento com os alunos com deficiência?
3. Houve alguma capacitação oferecida pela universidade para receber os alunos com deficiência?
4. Foram necessárias mudanças na didática de suas aulas?
5. Descreva como a sua unidade se organizou para receber e incluir os alunos com deficiência. Quais atividades foram desenvolvidas?
6. Houve resistência dos colegas em estudar com alunos com deficiência? Alunos ou colegas professores?
7. Como você percebe a inclusão dos alunos com deficiência em sua aula. Os alunos com deficiência conseguem acompanhar a turma?
8. Você já presenciou alguma situação em que alunos com deficiência sofreram discriminação em aula?
9. Você já presenciou alguma situação em que alunos com deficiência tiveram problema de acessibilidade?
10. Como é o seu relacionamento com a COMGRAD? Eles atendem as demandas solicitadas?
11. Como é o seu relacionamento com a equipe do Incluir? Eles atendem a todas as demandas solicitadas?
12. O ERE foi melhor ou pior no processo de inclusão?
13. O que falta na universidade em termos de conscientização para conhecimento dos alunos com deficiência?
14. Como você imagina o futuro profissional desses alunos?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA - INCLUIR

1. Há quanto tempo está em exercício na universidade e no Incluir?
2. Qual a função que ocupa? Estar no incluir foi uma opção sua? Por quê?
3. Como é o trabalho com os alunos com deficiência?
4. Como é o trabalho com os professores de alunos com deficiência?
5. Como é o trabalho com as COMGRADs das unidades com os alunos com deficiência?
6. Como trabalhas com os colegas de alunos com deficiência?
7. Quais as demandas decorrentes do ingresso dos alunos com deficiência?
8. Descreva como o Incluir se organizou para receber e incluir os alunos com deficiência. Quais atividades foram desenvolvidas?
9. Como você percebe a inclusão dos alunos com deficiência na universidade?
10. Como você avalia o trabalho do Incluir desde a sua fundação? Mudanças, erros, acertos etc.
11. Como o aluno e o docente solicitam os serviços?
12. Como é divulgado os serviços do incluir?
11. Você já presenciou alguma forma de capacitismo na universidade?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA - EDUFRGS

1. Há quanto tempo está em exercício na universidade e na EDUFRGS?
2. Qual a função que ocupa?
3. Como são pensadas/organizadas as capacitações para preparar os servidores no que tange a inclusão de alunos com deficiência?
4. Há capacitações específicas para os professores?
5. Há capacitações específicas para as COMGRADs das unidades com os alunos com deficiência?
6. Há capacitações específicas para os técnicos-administrativo?