

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DAS
TÉCNICAS E EPISTEMOLOGIA

SULAMITA NICOLAU DE MIRANDA

O CLIMA NO *CAMPUS* NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

2024

SULAMITA NICOLAU DE MIRANDA

O CLIMA NO *CAMPUS* NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (HCTE) Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do grau de doutor.

Orientador: José Antonio dos Santos Borges

RIO DE JANEIRO

2024

Sulamita Nicolau de Miranda

O CLIMA NO *CAMPUS* NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (HCTE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial à obtenção do título de doutora em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia.

Aprovada em

Prof. Dr. José Antonio dos Santos Borges
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Igor Valentim
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dra. Marta Simões Peres
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Ana Cristina Garcia Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dra. Cládice Nóbile Diniz
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CIP - Catalogação na Publicação

Miranda, Sulamita Nicolau de

M672c O clima no campus na percepção dos discentes com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro / Sulamita Nicolau de Miranda. -- Rio de Janeiro, 2024.

204 f.

Orientador: José Antonio dos Santos Borges.

Tese(doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Decania do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, 2024.

1. Ambiente do campus.
2. Alunos com deficiência.
3. Capacitismo na universidade.
4. Campus climate.
5. Educação inclusiva.

I. Borges, José Antônio dos Santos, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pela autora sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

DEDICATÓRIA

A Deus, pela oportunidade de cursar o doutorado em uma Universidade Pública conceituada. A mim pela dedicação, esforço e persistência para concluir esse estudo. Aos meus pais por acreditarem na Educação como fonte de transformação. A minha mãe e irmã por serem meus exemplos de mulheres competentes, inteligentes e fortes.

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos com um dito popular: o único local no qual o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário. Trabalhamos nos dedicamos em prol do sucesso, mas o que é sucesso? Ser bem sucedido, ser reconhecido por seus pares, por seus familiares, por seu círculo de amizade como uma pessoa bem sucedida ou seria você se sentir bem com você mesmo? Com as suas escolhas, com as suas atitudes.

Para mim o sucesso vai além. É quando você consegue com o seu comportamento, com as suas atitudes envolver outras pessoas, para que o processo de desenvolvimento possa ser disseminado, possa ser compartilhado influenciando outras pessoas.

Foi com esse intuito que ao ingressar na vida acadêmica busquei o sucesso, busquei compartilhar o que estava aprendendo com uma diversidade de pessoas. Posso afirmar que consegui compartilhar muitos ensinamentos ou em muitos casos deixei a semente para ser regada e desenvolvida. Assim consegui chegar ao doutorado e nessa trajetória tenho muitas pessoas a agradecer, pois doaram tempo, atenção e compartilharam comigo o que sabiam.

Agradeço a minha família por ter como meta a Educação, arte e cultura, aos meus professores desde a educação infantil até aqui, pois com cada um aprendi algo diferente que me impulsionou a querer saber cada vez mais e ter vontade de ensinar, de compartilhar, que só entende quem passa por esse processo. Agradeço a Deus por ter colocado essas pessoas na minha vida. Foi com a intenção de compartilhar conhecimento que essa tese foi escrita, buscando melhorar a vida de terceiros.

De acordo com o dicionário Oxford languages agradecer é: mostrar ou manifestar gratidão, render graças; penhorar, reconhecer."a. um favor" ; compensar de maneira equivalente; retribuir, recompensar."a. uma gentileza"

Agradecer para mim é trocar sentimentos, oferecer e receber, reconhecendo algo que alguém fez por você, para você, então agradeço à Universidade Federal do Rio de Janeiro que me acolheu tanto como profissional, como estudante, ao Programa de Pós-Graduação em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia – HCTE /UFRJ e a seus professores que me receberam, acolheram e ensinaram. Ao meu professor orientador José Antônio dos Santos Borges, uma referência em sua área de atuação, mas que não hesitou em compartilhar seus conhecimentos comigo, uma pessoa simples que realiza seu trabalho com muita satisfação contagiando os que convivem com ele.

Agradeço aos professores da banca que com muita simplicidade me acolheram e aceitaram fazer parte desse momento importante da minha vida e contribuíram com suas observações para a melhoria deste trabalho.

Agradeço a Rita Gomes, Amélia Abigail Rosau de Almeida e a professora Cláudia Fatima Morais Martins que sempre me incentivaram a permanecer na área da acessibilidade e inclusão.

Aos autores que foram citados ao longo da pesquisa, por terem iniciado esse debate e permitirem a construção de novos debates sobre o tema e principalmente aos alunos com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ que entenderam a importância da pesquisa compartilhando suas histórias. Espero que mais pessoas com deficiência realizem, elas mesmas, pesquisas sobre elas, uma vez que por mais que elas estejam representadas aqui, somente elas podem falar sobre si e os seus – Nada sobre nós sem nós.

Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isso por cima de um muro
De hipocrisia que insiste em nos rodear

Eu vejo a vida mais clara e farta
Repleta de toda satisfação
Que se tem direito
Do firmamento ao chão

Eu quero crer no amor numa boa
Que isso valha pra qualquer pessoa
Que realizar a força que tem uma paixão

Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade pra dizer
Mais sim do que não, não, não

Hoje o tempo voa amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir
E não há tempo que volte, amor

Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir

Eu quero crer no amor numa boa
Que isso valha pra qualquer pessoa
Que realizar a força que tem uma paixão

Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade pra dizer
Mais sim do que não, não, não

Hoje o tempo voa amor
Escorre pelas mãos
Mesmo sem se sentir
E não há tempo que volte, amor

Vamos viver tudo que há pra viver
Vamos nos permitir

(Tempos modernos – Luiz Mauricio Pragana dos Santos)

RESUMO

A participação de alunos com deficiência no ensino superior está crescendo e as universidades, como ambientes inclusivos, devem fornecer a esses alunos recursos e suportes para garantir que possam exercer seu direito à educação com equidade e dignidade. Acolher os alunos é crucial não apenas para sua inclusão inicial, mas também para sua retenção e conclusão bem-sucedida de seus estudos. De acordo com a literatura ações realizadas pelas universidades podem ser fatores que afastam os alunos da mesma, buscou-se um método utilizado nos Estados Unidos para avaliação das universidades a partir da análise das percepções dos alunos sobre o clima do *campus*. Esses estudos ajudam a entender como os alunos percebem seu ambiente no *campus* em termos de relacionamentos pessoais e acadêmicos. Para alunos com deficiência, essa pesquisa é particularmente relevante, na medida em que permite que eles expressem suas experiências com colegas, professores, funcionários e a universidade como um todo — uma entidade com relacionamentos intrincados e multifacetados. A universidade, por sua vez, pode usar esses *insights* para fazer as mudanças e melhorias necessárias, aprimorando assim a experiência geral dos alunos e garantindo sua persistência e conclusão bem-sucedida de seus programas. Esse processo também estabelece uma base para futuros alunos. Examinar as percepções dos alunos com deficiência em relação ao clima universitário na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é o objetivo principal desta pesquisa, sendo os objetivos específicos avaliar a instituição da perspectiva desses alunos e oferecer recomendações que contribuam para o desenvolvimento de uma política de acessibilidade mais eficaz. O estudo abordará questões relacionadas à deficiência, acessibilidade, capacitismo e ações anticapacitistas. A metodologia foi apoiada em uma pesquisa de campo que se valeu de um questionário on-line para levantar um quadro claro das interações dos alunos com o seu *campus*. Ao analisar os resultados o objetivo foi fornecer à universidade um perfil claro das interações entre os alunos e a instituição e identificar as ações necessárias para melhorar o bem-estar dos alunos. Isso ajudará a garantir que os alunos com deficiência se sintam bem-vindos e apoiados durante toda a sua jornada acadêmica, com seus direitos totalmente protegidos. As descobertas preliminares sugerem que, embora os alunos geralmente apreciem o ambiente universitário, enfrentam comportamentos capacitistas que tornam mais desafiador para eles permanecer e concluir seus estudos em comparação com seus colegas. Esses desafios às vezes levam a pensamentos de retirada de seus cursos. A pesquisa também destaca potenciais medidas anticapacitistas que a instituição pode implementar para evitar comprometer o progresso acadêmico de alunos com deficiência.

Palavras-chave: ambiente do *campus*; alunos com deficiência; capacitismo na universidade; clima do *campus* ; educação inclusiva

ABSTRACT

The participation of students with disabilities in higher education is growing, and universities, as inclusive environments, must provide these students with resources and supports to ensure that they can exercise their right to education with equity and dignity. Welcoming students is crucial not only for their initial inclusion, but also for their retention and successful completion of their studies. In line with the literature, actions taken by universities can be factors that drive students away from them, we sought a method used in the United States to evaluate universities based on the analysis of students' perceptions of the campus climate. Such studies help to understand how students perceive their campus environment in terms of personal and academic relationships. For students with disabilities, this research is particularly relevant as it allows them to express their experiences with peers, faculty, staff, and the university as a whole—an entity with intricate and multifaceted relationships. The university, in turn, can use these insights to make necessary changes and improvements, thus improving the overall student experience and ensuring their persistence and successful completion of their programs. This process also lays a foundation for future students. Examining the perceptions of students with disabilities regarding the university climate at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) is the primary objective of this research, with specific objectives being to evaluate the institution from the perspective of these students and to offer recommendations that will contribute to the development of a more effective accessibility policy. The study will address issues related to disability, accessibility, ableism, and anti-ableist actions. The methodology was supported by a field survey that used an online questionnaire to gather a clear picture of students' interactions with their campus. In analyzing the results, the goal was to provide the university with a clear profile of student-institution interactions and identify actions needed to improve student well-being. This will help ensure that students with disabilities feel welcomed and supported throughout their academic journey, with their rights fully protected. Preliminary findings suggest that while students generally enjoy the university environment, they face ableist behaviors that make it more challenging for them to remain and complete their studies compared to their peers. These challenges sometimes lead to thoughts of withdrawing from their courses. The research also highlights potential anti-ableist measures that the institution can implement to avoid compromising the academic progress of students with disabilities.

Keywords: campus climate; students with disability; ableism; disability studies

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	58
GRÁFICO 2 – INFORME SEU VÍNCULO COM A UFRJ.....	93
GRÁFICO 3 – INFORME SEU CAMPUS.....	93
GRÁFICO 4 – INFORME SEU CENTRO OU UNIDADE.....	95
GRÁFICO 5 – INFORME SEU GÊNERO.....	95
GRÁFICO 6 – INFORME SUA DEFICIÊNCIA.....	96
GRÁFICO 7 – VOCÊ CONSIDERA QUE O SEU COMPORTAMENTO INFLUENCIA NA SUA RELAÇÃO COM OS COLEGAS.....	97
GRÁFICO 8 – QUAL O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM O ACOLHIMENTO RECEBIDO NOS CAMPI DA UFRJ?	98
GRÁFICO 9 – SINTO-ME VALORIZAD.....	99
GRÁFICO 10 – SINTO-ME COMO MEMBRO DA UFRJ.....	101
GRÁFICO 11 – A UFRJ TEM FORTE COMPROMISSO COM A DIVERSIDADE, A EQUIDADE E A INCLUSÃO.....	103
GRÁFICO 12 – SOU TRATADO COM RESPEITO NOS CAMPI DA UFRJ..	103
GRÁFICO 13 – SINTO QUE MINHAS OPINIÕES NÃO SÃO VALORIZADAS	
GRÁFICO 14 - NA UFRJ SOU CAPAZ DE DESENVOLVER TODO O MEU POTENCIAL ACADÊMICO.....	104
GRÁFICO 15 – NA UFRJ TENHO AS MESMAS OPORTUNIDADES DE SUCESSO ACADÊMICO QUE OS DEMAIS ALUNOS.....	104
GRÁFICO 16 – ENCONTREI UMA OU MAIS COMUNIDADES OU GRUPOS EM QUE SINTO PERTENCER.....	104
GRÁFICO 17 – HÁ MUITAS AÇÕES DE DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO NA UFRJ.....	105
GRÁFICO 18 – SINTO QUE PRECISO TRABALHAR MAIS DO QUE OS OUTROS ALUNOS PARA SER VALORIZADO.....	105
GRÁFICO 19 – MINHA EXPERIÊNCIA NO AMBIENTE DA UFRJ INFLUENCIOU POSITIVAMENTE NA MINHA EVOLUÇÃO ACADÊMICA.....	106
GRÁFICO 20 – JÁ CONSIDEROU ABANDONAR O CURSO?.....	106

GRÁFICO 21 – POR QUE VOCÊ CONSIDEROU ABANDONAR O CURSO?.....	108
GRÁFICO 22 – VOCÊ SE SENTE TRATADO DE FORMA JUSTA E EQUITATIVA NO CAMPI DA UFRJ?.....	109
GRÁFICO 23 – VOCÊ JÁ SE SENTIU DISCRIMINADO NOS CAMPI DA UFRJ?.....	113
GRÁFICO 24 – EM CASO AFIRMATIVO, QUEM FOI A FONTE DO COMPORTAMENTO DISCRIMINATÓRIO?.....	114
GRÁFICO 25 – FUI PRÉ-JULGADO POR PROFESSORES COM BASE NA MINHA DEFICIÊNCIA.....	116
GRÁFICO 26 – SOU IGNORADO NAS AULAS MESMO QUANDO TENTO PARTICIPAR.....	116
GRÁFICO 27 – NÃO SOU CONVIDADO PARA FAZER TRABALHOS EM GRUPO.....	117
GRÁFICO 28 – NÃO SOU CONVIDADO PARA SOCIALIZAR COM A TURMA.....	118
GRÁFICO 29 – NO GERAL VOCÊ SE SENTE CONFORTÁVEL EM SUAS AULAS?.....	119

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – SUBDIVISÕES DAS BARREIRAS ATITUDINAIS.....	39
QUADRO 2 – OBJETIVOS DA PR-7.....	75
QUADRO 3 – INFORME SEU CENTRO OU UNIDADE.....	94
QUADRO 4 – INFORME SEU GÊNERO.....	95
QUADRO 5 – RESPOSTAS A PERGUNTA: VOCÊ JÁ VIVENCIOU ALGUMA DAS EXPERIÊNCIAS ABAIXO NO <i>CAMPUS</i> UFRJ.....	100
QUADRO 6 – RESPOSTAS A PERGUNTA: POR QUE VOCÊ CONSIDEROU ABANDONAR O CURSO?.....	109
QUADRO 7 – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES.....	115
QUADRO 8 - DIMENSÕES DE ACESSIBILIDADE.....	122
FIGURA 1 – DIFERENTE, PORÉM IGUAIS.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIPD – Ano internacional das Pessoas Deficientes
- APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CCJE - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CEPEG - Conselho de Ensino para Graduados
- CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas
- CCMN - Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza
- CCS – Centro de Ciências da Saúde
- CLA – Centro de Letras e Artes
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
- COAA - Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico
- CORDE - Coordenação Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
- CONSUNI - Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro
- DINAAC - Divisão de Inclusão Social, Acessibilidade e Assuntos Comunitários
- DIRAC- Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro
- DVDE – Divisão de Desenvolvimento
- EM – Estresse de minoria
- FACC - Faculdade de Administração e Ciências Contábeis
- FL – Faculdade de Letras
- FND – Faculdade Nacional de Direito
- FPAI – Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IES – Instituições de Ensino Superior

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LADICS – Laboratório Didático de Ciências para Surdos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LGBTQIAPN+ - lésbicas; gays; bissexuais; transgêneros; queer; intersexuais; assexuais; pansexuais; não-binária.

LGB – Lésbicas, Gays e Bissexuais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NCE – Núcleo de Computação Eletrônica

NIA - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

NUCC - Núcleo de Pesquisa Cognição e Coletivos

ONU – Organização das Nações Unidas

PCD – Pessoa com deficiência

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES - Política Nacional de Assistência Estudantil

PR-2 - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

PR4 – Pró-reitoria de Pessoal da Universidade Federal do Rio de Janeiro

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

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

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SGAADA - Superintendência Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade

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

SEESP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SESU - Secretaria de Educação Superior

SIBI – Sistema de Bibliotecas e Informações da Universidade Federal do Rio de Janeiro

SINTUFRJ – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

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

UNOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UPIAS - União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Concedido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Justificativa da escolha do tema: uma visão pessoal.....	19
1.2 Hipótese.....	22
1.3 Objetivos.....	25
1.4 Metodologia.....	26
1.5 Organização deste texto.....	29
2. CONCEITOS ASSOCIADOS À DEFICIÊNCIA.....	30
2.1 Terminologia sobre deficiência	30
2.2 Defendendo os direitos das pessoas com deficiência.....	30
2.3 Acessibilidade.....	36
2.4 Barreiras atitudinais.....	38
2.5 Diversidade, Equidade, Inclusão e Acessibilidade – DEIA.....	41
3. REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE <i>CAMPUS CLIMATE</i>	47
3.1 <i>CAMPUS CLIMATE</i> CONTEXTO HISTÓRICO.....	50
4. EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DE UM CONTEXTO LEGISLATIVO.....	59
5. MEDIDAS ADOTADAS PELA UFRJ: NO ACOLHIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	68
6. CAPACITISMO	80
6.1. CAPACITISMO NA UNIVERSIDADE: ATUANDO COM AÇÕES ANTICAPACITISTA.....	82
7. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	90
8. CONCLUSÃO.....	126
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	144
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153

ANEXO A – RESPOSTAS A PERGUNTA: GOSTARIA DE FAZER ALGUM COMENTÁRIO OU RECOMENDAÇÃO QUE CONTRIBUA PARA A INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE, RESPEITO E APOIO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA UFRJ?.....	155
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA UNIVERSIDADE DE MICHIGAN.....	166
ANEXO C - QUESTIONÁRIO DA UNIVERSIDADE DE SASKATCHEWAN.....	182

1. INTRODUÇÃO

O contexto histórico da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência retoma os movimentos sociais que possibilitaram a oitiva das reivindicações há muito preoconizadas por este grupo. Chegando a ter um lema de referência internacional -Nada sobre nós sem nós - é primordial que qualquer trabalho que envolva pessoas com deficiência ceda espaço para que elas se manifestem, sendo o ideal que os trabalhos sejam realizados por elas próprias.

Na universidade também deve prevalecer este mesmo lema, ou seja, é preciso abrir canais para que os estudantes com deficiência relatem suas percepções, sensações, tanto positivas quanto negativas, em relação a sua vida acadêmica, ao seu percurso acadêmico na instituição perante professores, estudantes e funcionários.

O número de alunos com deficiência matriculados em universidades públicas federais, mesmo que ainda desproporcional ao número de pessoas com deficiência, vem crescendo significativamente passando de 6.531 em 2011 para 18.309 em 2021, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2021).

Nesse sentido, a universidade pública precisa adotar medidas que garantam a esses estudantes condições adequadas para permanência e conclusão de seus cursos. Essas condições incluem, entre outras: aspectos físicos – acessibilidade física (rampas, elevadores, cadeiras especiais etc.); acessibilidade bem como a adoção de práticas, atitudes e comportamentos que promovam a plena participação de pessoas com deficiência da vida em sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas – o que referenciamos pelo nome genérico de “acessibilidade atitudinal” – algo que implica numa convivência sem preconceito, discriminação ou estigma. É também essencial a adoção de medidas anticapacitistas – ou seja, medidas contra a discriminação e preconceito contra as pessoas com deficiência, que muitas vezes fazem surgir barreiras sociais, econômicas e físicas.

Para abordar o tema da percepção dos alunos sobre suas vidas acadêmicas, o estudo se pautará em experiências realizadas nos Estados Unidos e analisará o que os americanos chamam de *campus climate* - ambiente do campus ou ambiente universitário, conceito que, de acordo com (Rankin, Reason, 2008, p. 264) consiste nas "atitudes, comportamentos e padrões atuais [da faculdade, equipe, administradores e alunos relativos] à inclusão de acesso, e nível de respeito pelas habilidades individuais e de grupo" Esta conceitualização de clima foca nas experiências de pessoas e grupos de identidade social no *campus*, bem

como na qualidade e extensão da interação entre os diversos grupos e pessoas. (...) finalmente, as atitudes e comportamentos das partes interessadas do *campus*, bem como as políticas e estruturas que para o clima que os alunos com deficiência devem lidar como parte de sua experiência na universidade.

Qual a relevância desse estudo? Para os alunos, além de ser uma oportunidade de colocar em prática o Nada sobre nós sem nós é também uma forma de registrar as percepções e sensações dos estudantes com deficiência em relação ao bem estar no *campus*, das suas relações com professores, alunos e funcionários, além de levantar aspectos que precisariam ser modificados ou melhorados, apresentando assim, questões que precisam ser modificados ou melhoradas; para a instituição (no caso a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ onde se localiza este estudo) é uma oportunidade de receber *feedback* dos alunos de forma a se preparar para realizar modificações e melhorias (que serão apontadas neste texto), contribuindo para a permanência e conclusão dos seus cursos, deixando também um legado para os próximos alunos com deficiência.

1.1. JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA: UMA VISÃO PESSOAL

Ao atuar como bibliotecária da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ há mais de dez anos acompanho de perto o crescimento do número de alunos com deficiência matriculados na instituição. Sempre tomei em conta que a biblioteca é um espaço inclusivo que está aberto a todos, sendo a função primordial dos profissionais da informação, que nela trabalham garantir o acesso à informação a todos.

Dentro deste contexto, passei a observar a presença destes alunos, uma vez que a questão da inclusão social, acessibilidade e diversidade são assuntos de meu interesse e por já vir estudando essa temática desde 2011, desenvolvendo-o durante o mestrado e agora expandindo no doutorado.

Como resultado da observação direta passei a implantar ações de acessibilidade na biblioteca na qual trabalho, tendo sido meu projeto inicial indicado ao prêmio Mariza Russo (2020), promovido pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da UFRJ – SIBI/UFRJ.

É preciso dizer que sou uma mulher sem deficiência que tem dedicado todos os estudos e esforços para divulgar e contribuir com a causa das pessoas com deficiência, pois entendo que toda a trajetória de lutas e opressão ainda está presente e esse grupo merece ter seus direitos respeitados.

Os pontos relatados a seguir fortalecem meu interesse em mergulhar na temática da pessoa com deficiência, fazendo dela a pesquisa central da minha tese de doutorado.

- a) De setembro de 2019 a abril de 2022 atuei como membro da Comissão de Acessibilidade do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/UFRJ na qual eu e meus colegas da biblioteca trabalhamos na promoção de ações de sensibilização para o tratamento dos alunos com deficiência, bem como atuamos na mediação de suas necessidades;
- b) Participei do Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva – FPAI, espaço inserido com o Fórum de Políticas Estudantis, coordenado pela PR-7.
- c) Atuo também como membro da Comissão de Acessibilidade do SIBI/UFRJ, instância na qual são promovidas as ações de sensibilização, informação, mediação e suporte informacional para as 43 bibliotecas que compõem o sistema, com o intuito de prestar o serviço de acesso à informação de forma acessível, sem preconceitos e estigma. Tendo em conta que a biblioteca é um espaço inclusivo que está aberto a todos, considero que a função primordial dos profissionais da informação que nela trabalham garantir o acesso à informação a todos.
- d) Com objetivo de capacitar os colegas servidores que atuam na UFRJ para que possam oferecer melhores condições de acolhimento e prestação de seus serviços a esse grupo de pessoas, coordenei e fui professora de cursos à distância: “Acessibilidade em bibliotecas; Tecnologia Assistiva aplicada em Biblioteca para Acesso à Informação por Estudantes com Deficiência”.
- e) Em 2022 ministrei outro curso de capacitação para técnicos-administrativos e professores da UFRJ – “Educação Acessível no Cotidiano: A Contribuição Da Acessibilidade E Tecnologia Assistiva” promovido pela Divisão de Desenvolvimento- DVDE – Pró-Reitoria de Pessoal/UFRJ.
- f) Busco participar sempre de novos cursos para constante atualização, bem como escrever artigos e promover palestras com o intuito de incentivar meus colegas de profissão a conhecer e trabalhar com a inclusão, a diversidade, o respeito às diferenças, uma vez que a biblioteca é um espaço inclusivo que está aberto a todos, sendo função dos profissionais da informação garantir o acesso à informação a todos.

Dentro desta linha de pensamento trouxe para o doutorado um tema muito estudado nos Estados Unidos, mas que de acordo com a revisão de literatura, que será apresentada na seção 3 desta tese, ainda não alcançou destaque no Brasil.

Dentro deste contexto de lutas e alcance de direitos das pessoas com deficiência deve-se destacar o direito à educação, especialmente à educação superior que tem por finalidade, entre outras estimular o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo; formar profissionais aptos a contribuir com o desenvolvimento da sociedade; incentivar a pesquisa e a investigação científica e prestar serviços especializados à comunidade (Brasil, 1996, art.43).

Considerando a relevância das instituições de ensino superior para a sociedade e o crescente número de alunos com deficiência matriculados nestas instituições, cabe verificar as condições de acolhimento oferecidas aos mesmos para que possam concluir seus cursos.

Essa análise se faz necessária, uma vez que apesar de todo arcabouço legislativo existente estabelecendo normas para que os alunos com deficiência possam usufruir dos mesmos direitos dos alunos sem deficiência, o que se observa nos relatos da literatura é que esta igualdade ainda não é uma realidade.

Tais relatos preocupam-se principalmente com questões físicas como: deslocamento, mobiliário, rampas, elevadores etc. – a chamada acessibilidade física, mas a preocupação da presente pesquisa vai além dos entraves físicos os quais os alunos com deficiência precisam superar diariamente ao longo de sua vida acadêmica nas universidades, aqui pretende-se tratar de questões envolvendo as barreiras atitudinais, ou seja, “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015, art. 3º, IV, e) e as percepções que os alunos tem sobre suas participações na universidade, de como são vistos pela universidade e de como veem a universidade.

E por que o recorte direcionado à percepção do aluno com deficiência sobre o ambiente acadêmico? Porque no trabalho diário como bibliotecária de universidade pública federal observei as dificuldades e estigmas aos quais os estudantes com deficiência estão submetidos. A partir desta observação passei a pesquisar o tema e verifiquei que há uma lacuna sobre esse o assunto na literatura brasileira.

De acordo com a revisão de literatura, que será apresentada na seção 3, a preocupação principal em relação aos alunos com deficiência é a questão da acessibilidade física, que não deixa de ter sua relevância, mas a participação do aluno com deficiência na

universidade não é viabilizada apenas com a presença de rampas e elevadores, e isso fica claro com a leitura dos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos sobre o ambiente universitário *campus climate* que analisam além de questões físicas, questões psicológicas relacionadas ao bem estar desse aluno, sua convivência com colegas, professores e funcionários, suas percepções sobre o *campi*, sua receptividade e seu acolhimento pelos demais alunos, professores e funcionários.

1.2. HIPÓTESE

Para responder à questão norteadora: “Qual a percepção do discente com deficiência sobre sua vida acadêmica na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ?”, parte-se da hipótese que este ambiente tem clima hostil e não vem contribuindo como deveria para o desenvolvimento da vida acadêmica do aluno com deficiência no período em que esta pesquisa foi realizada - 2023.

A testagem dessa hipótese segue uma sequência de fatos que iniciam-se com a história das pessoas com deficiência que carregam o estigma da incapacidade; passa pela desinformação em relação ao tratamento para com as pessoas com deficiência, pela educação inclusiva, pela diversidade na educação superior e chega ao capacitismo.

Das leituras da bibliografia americana realizadas até aqui conclui-se que os alunos com deficiência se sentem objeto de preconceito por parte dos demais alunos, professores e funcionários; tentam esconder sua deficiência para evitar discriminação e preconceito; não conseguem passar despercebidos pelo *campus*, o que lhes causa desconforto e em muitos casos limita suas ações.

A partir destas percepções e sentimentos, pretendeu-se com esta pesquisa estudar o aluno com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro para buscar respostas quanto ao ambiente que o mesmo encontra no *campus*, suas relações acadêmicas e pessoais com professores, demais alunos e funcionários da instituição, suas opiniões sobre o que pode ser feito para que os eventuais entraves sejam superados.

Por que a escolha desse tema? Qual a importância de estudar esse fenômeno?

Harper e Hurtado (2007, p. 21) em uma revisão de literatura afirmaram que entre as percepções dos estudantes sobre o clima universitário são frequentes os sentimentos de preconceito, racismo e exclusão, mostrando que ainda são necessárias muitas mudanças nas instituições a fim de diminuir essas situações.

Compreender o clima de um *campus* específico é necessário para garantir que se está atendendo eficazmente as necessidades dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou analisarr como este aluno com deficiência que frequenta a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ percebe seu ambiente universitário.

As pesquisas de Harper e Hurtado (2007, p. 21) supracitadas, bem como a afirmação abaixo embasam essa análise:

[...] *campus* onde os estudantes percebem que a faculdade cuida do desenvolvimento dos estudantes e do bem-estar da instituição são caracterizados pela baixa hostilidade por medidas perceptuais e comportamentais. Esses resultados indicam que ações e atitudes levadas pela faculdade e pelos administradores têm um papel importante no estabelecimento de um tom geral no *campus* que faz o estudante se sentir bem.

Teixeira, Castro, Zoltowski e Souza (2012) realizaram um estudo no qual os resultados apontaram que um ambiente universitário acolhedor, na perspectiva da integração acadêmica, pode favorecer a motivação, proporcionando boas experiências, sociais e acadêmicas, aos estudantes ou, pelo contrário, experiências de falta de acolhimento, sofrimento, violência ou conflitos nas relações com os colegas, podem frustrar seus objetivos ou fazê-los se sentir excluídos levando-os ao abandono.

Uma percepção negativa sobre o ambiente universitário por parte dos estudantes encontra-se relacionada a pouca integração social (Woordford; Kulick, 2015), tem relação com uma baixa qualidade de aprendizagem dos estudantes (Rankin, Reason, 2008) e pode afetar seu comportamento (Souza *et al.* 2018).

Rankin e Reason (2008, p. 262) em seus estudos relatam que os membros da comunidade universitária são afetados pelo clima universitário, o que pode contribuir “para que a universidade alcance seus objetivos ou, ao contrário, impeça que seus estudantes e funcionários se integrem e sintam-se acolhidos”.

De acordo com esses autores:

Uma das missões primárias da educação superior é a descoberta e distribuição do conhecimento. As comunidades acadêmicas proporcionam esforços para promover um clima que propicie esta missão, com o entendimento que o clima tem um profundo efeito na capacidade da comunidade acadêmica para exercer o ensino, a pesquisa e a aprendizagem. O clima no *campus* não somente afeta a criação de conhecimento, mas também a comunidade acadêmica que, a seu

tempo, contribui para a criação do clima universitário (Rankin, Reason, 2008, p. 262).

Dentro do contexto apresentado acima surgem novas hipóteses que se pretendem comprovar com a pesquisa, as quais, são para o alunado ativo no campus em 2023:

1. Os alunos com deficiência se sentem estigmatizados no ambiente acadêmico da UFRJ;
2. Os alunos com deficiência percebem que o ambiente acadêmico da UFRJ é capacitista com o discente com deficiência;
3. Os alunos com deficiência percebem haver necessidade de capacitar os profissionais da instituição para o atendimento aos alunos com deficiência;
4. Os alunos com deficiência não se sentem membros da comunidade acadêmica da UFRJ;
5. Os alunos com deficiência não desenvolvem, de forma geral, um bom relacionamento com professores, funcionários e outros alunos.

A questão é analisar se este comportamento vivenciado por alunos com deficiência nos Estados Unidos e Canadá ocorre nos campi da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, e para refutar ou não essas hipóteses foi elaborado um questionário com base nos modelos utilizados nas universidades de *University of Saskatchewan* e da *University of Michigan*.

Por que adotar um modelo americano? Porque o mesmo tem sido utilizado há muitos anos e traz a proposta de analisar a diversidade dentro da universidade. Temas como raça, etnia, sexo, gênero, deficiência já estão sendo estudados em relação ao ambiente do que esses alunos percebem no *campus* de suas universidades nos Estados Unidos, permitindo a adoção de perguntas relacionadas com questões afetivas, emocionais, de tratamento, de respeito para com os alunos, e esse é justamente o diferencial desta pesquisa que se propõe, a saber, do aluno quais suas percepções sobre o ambiente do *campus*.

A pesquisa vai além da análise das questões físicas e tecnológicas, que como veremos a seguir são comumente realizadas pelos pesquisadores brasileiros. Aqui, com o modelo do *campus climate*, o aluno terá oportunidade para expressar suas emoções, percepções e sentimentos relacionados ao seu dia-a-dia no *campus*, perguntas como: você já sofreu algum tipo de preconceito? Você já manifestou interesse em abandonar a

faculdade por ter sofrido algum tipo de preconceito? Como você se sente confortável em falar sobre sua deficiência com os colegas de turma? São alguns exemplos do que pretendemos demonstrar com os resultados obtidos.

1.3. OBJETIVOS

A pesquisa têm por objetivo geral analisar as percepções dos discentes com deficiência em relação ao ambiente universitário na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e objetivos específicos: analisar a qualidade do ambiente universitário pela perspectiva do aluno com deficiência; avaliar a instituição pela percepção do discente com deficiência; apresentar recomendações anticapacitistas e que contribuam para a elaboração de uma política de acessibilidade na instituição.

O universo do estudo concentra-se nos discentes com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, uma vez que esses são minorias oprimidas e submissas ao todo das instituições, conforme afirma Evans (2017, p. 230):

Para o autor as políticas e práticas institucionais têm impacto em todos os estudantes universitários; no entanto, seus efeitos nos estudantes com deficiência são muitas vezes diferentes porque eles são membros de uma população que está muitas vezes submissa às políticas e práticas que servem aqueles que são considerados “normais”. Na opinião do autor os agentes institucionais devem ampliar sua compreensão das formas de fazer para incluir as formas que habilitam todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência, a fazer as coisas. As instituições também devem estar cientes da legislação federal que permite que os alunos com deficiência tenham sucesso no ensino superior e asseguram que suas políticas estão de acordo com esta legislação.

O agregado humano refere-se às “características coletivas das pessoas no ambiente social” (c. strange, 2000, p. 21). como uma pessoa experimenta o meio ambiente depende do grau em que a pessoa é semelhante a outras pessoas do meio ambiente (c. strange, 2000). Os estudantes com deficiência constituem uma pequena minoria cercada por estudantes não deficientes cujas formas de movimento, comportamento e aprendizagem são consideradas “normais”. Estes estudantes com limitações funcionais fazem as coisas diferentemente dos considerados ‘normais’, o que pode levar a sentimentos de isolamento que podem levar estes estudantes a desistirem da instituição (Evans, 2017, p. 230).

Evans (2017, p. 230) esclarece que o clima de uma faculdade ou universidade é baseado em como estudantes com deficiência visualizam suas interações com a instituição, o pessoal e os demais estudantes. Além disso, estudantes com deficiência costumam sofrer opressão de outros estudantes, e eles mesmos internalizam visões negativas de si mesmos, o que mostra como eles se sentem sobre o clima. Percepções de estudantes com deficiência

do clima têm impacto principal em seu comportamento, satisfação, persistência e sucesso final no ensino superior. A literatura examinou como estes percebem suas experiências na faculdade e como vários fatores contribuem para seus sentimentos e comportamentos na faculdade.

1.4. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualiquantitativa com base no método do estudo de caso, uma vez que se pretende analisar uma instituição específica, e pesquisa empírica realizada no universo dos sujeitos da pesquisa (alunos com deficiência), com os dados coletados por meio de questionário semiestruturado e tratados por análise univariada.

O sujeito da pesquisa são os alunos com deficiência da UFRJ, sendo neste caso muito importante a participação de alunos de todos os *campi*: Ilha do Fundão, Praia Vermelha; Macaé; Xerém (Duque de Caxias) e unidades construídas fora desses *campi* ao longo dos anos.

Considerando que a UFRJ é uma instituição de 120 anos, que conta hoje, com 176 cursos de graduação e 232 cursos de mestrado e doutorado tendo sua estrutura comparada à de um município de médio porte, conforme indicado em seu próprio site¹, observou-se dificuldade para ter acesso ao número de alunos com deficiência matriculados na instituição. Solicitamos as diretorias, secretarias e obtivemos respostas similares de que não dispunham desses dados.

Considerando a necessidade e importância da informação, enviamos um ofício para a Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR-2 para que a mesma liberasse pelo sistema de comunicação interno - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGA um e-mail para todos os alunos cadastrados no sistema. Recebemos a autorização e o envio da pesquisa ocorreu em julho de 2023, nesse caso não tivemos retorno de quantos alunos foram alcançados com a pesquisa e especificamente quanto ao número de alunos com deficiência receberam o e-mail para responder a pesquisa.

Ainda tentando identificar e especificar o universo e a amostra da pesquisa foi preciso abrir uma solicitação, pelo Serviços de Informação ao Cidadão (SIC), disponível no site

<https://sistema.ouvidorias.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx>

¹ <https://ufrj.br/a-ufrj/sobre-a-ufrj/>, a busca pelos sujeitos da pesquisa tornou-se uma missão árdua.

Utilizando da lei de acesso à informação, a pesquisadora identificou-se e solicitou os dados referentes ao número de alunos com deficiência ativos, com matrículas canceladas, trancadas recebendo também informações sobre alunos que se matricularam, mas não cursaram. Pedimos também dados sobre o tipo de modalidade de ingresso e tipo de deficiência.

Os dados foram recebidos em dezembro de 2023 apresentando 1.545 alunos da graduação (já excluídos os cancelamentos, trancamentos, intercâmbios e os que não cursaram) e da pós-graduação o total, com as referidas exclusões, foi de 155 alunos matriculados.

Como dito anteriormente a coleta de dados já havia acontecido em julho, com a ajuda da PR-2, retornando com 55 respostas.

Sendo assim, nossa amostra, na teoria, seria de 1700 alunos, mas como explicado o e-mail seguiu em mala direta para toda a lista de alunos da UFRJ, o que não nos permitiu um controle de direcionamento e uma precisão no número da amostra.

De acordo com Yin (1989) *apud* Dias (2009, p. 32) o estudo de caso “é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Por ser um tema ainda não explorado, no contexto a que se refere à investigação, caracteriza-se por um estudo exploratório. A pesquisa exploratória trata de “problemas novos para os quais não foram desenvolvidas teorias específicas [...] na qual o investigador vai propondo um novo discurso interpretativo” (Minayo, 2012, p.17). E de acordo com Braga (2007, p.25) “tem o objetivo de reunir dados, informações, padrões, ideias ou hipótese sobre um problema ou questão de pesquisa com pouco ou nenhum estudo anterior.”

Para Gil (2010, p.27) a pesquisa exploratória “é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

A escolha da abordagem qualitativa, na análise final dos resultados, justifica-se uma vez que [...] “O método qualitativo se aplica às áreas com pouco conhecimento teórico ou conceitual ou às pesquisas que não possuem hipóteses formuladas ou precisas” (Braga, 2007, p.27). O [...] “objetivo das pesquisas qualitativas seria não apenas o de testar o que é conhecido, mas de fazer novas descobertas e desenvolver novas teorias com base na experiência empírica” (Flick, 2004 *apud* Braga, 2007, p.28).

O meio para realizar o estudo é o questionário *on-line* (Apêndice A) baseado nos questionários adotados pelas universidades *University of Saskatchewan* e *University of Michigan* (Apêndices B e C). Adotou-se esses dois modelos, uma vez que apresentavam perguntas parecidas com as quais gostaríamos de trabalhar com os alunos da UFRJ, que compõem o universo desta pesquisa.

Pretendeu-se alcançar alunos com deficiência da graduação e da pós-graduação dos diversos cursos e *campus* para que fosse realizada uma comparação entre os diferentes *campi* da UFRJ como um todo.

Para isso foi necessário trabalhar em conjunto com diversos setores da universidade, dentre eles: Diretoria de Acessibilidade – DIRAC; secretarias acadêmicas dos cursos de graduação e pós-graduação; diretórios acadêmicos, além das instâncias administrativas e acadêmicas da Universidade.

Os alunos receberam um e-mail a respeito da pesquisa e um convite para participar, tudo de acordo com as determinações da Plataforma Brasil, ou seja, seguindo o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido.

Os alunos que aceitaram participar da pesquisa foram convidados a preencher um questionário *on-line*, dentro dos parâmetros de acessibilidade web.

Esse questionário foi baseado nas pesquisas americanas que verificam constantemente o ambiente do *campus*, a chamada *campus climate*. Essas pesquisas além de tratarem de questões de estrutura do campus, material pedagógico, também abrem espaço para questões relacionadas ao sentimento do aluno em relação a sua vida acadêmica no *campus*. Por isso, perguntas como: você já teve vontade de sair da universidade?; você se sente excluído por colegas, professores e alunos?; você sofre preconceito por ter deficiência?, Entre outras são um amparo para que a universidade possa se preparar e elaborar projetos, ações que convertam atitudes negativas em positivas.

A opção pelo questionário *on-line* se deu em virtude da possibilidade de alcançar o maior número de alunos, e foi realizado com o apoio e dentro das normas da Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PR-2, sempre respeitando o anonimato dos alunos.

Além disso, várias tentativas de abordagem direta foram colocadas em prática, mas sem sucesso, bem como tentativas de pesquisa por grupo de *whatsapp* também não foram bem sucedidas. Essa falta de retorno transmitiu a ideia de que os alunos tinham interesse na pesquisa e ao mesmo tempo tinham vergonha de responder ou assumir sua deficiência, dividir suas histórias na universidade.

Assim, obtivemos 55 respostas a esse questionário *on-line* que serão analisadas quantitativa e qualitativamente na seção 7.

No próximo tópico será apresentada a estrutura deste estudo.

1.5 ORGANIZAÇÃO DESTE TEXTO

Para desenvolver este estudo alguns temas precisam ser abordados para que se entenda o quão importante é ter alunos com deficiência na instituição, bem como a importância de a instituição estar preparada para atender esses alunos proporcionando-lhes o direito à educação, à igualdade, à dignidade da pessoa humana, o direito de conviver em um ambiente respeitoso, acessível no qual não enfrente atitudes capacitistas e onde a diversidade seja respeitada. Nesse sentido, a tese segue a seguinte estrutura:

Na primeira seção faremos uma introdução sobre o tema da tese, a justificativa da escolha do tema, sua relevância e sua fundamentação teórica. Serão apresentadas as hipóteses, os objetivos, a metodologia, o instrumento de pesquisa e o universo da pesquisa.

A segunda seção traz uma abordagem sobre conceitos associados à deficiência: terminologia, direitos das pessoas com deficiência, acessibilidade, barreiras atitudinais, inclusão e equidade.

Na terceira seção trataremos do referencial teórico sobre *campus climate*. Seu contexto histórico, as pesquisas nos Estados Unidos e no Brasil.

A quarta seção abordará a evolução das políticas e da legislação sobre a educação das pessoas com deficiência no Brasil.

A seção cinco apresenta as medidas que a UFRJ vêm adotando ao longo dos anos no caminho de uma universidade mais inclusiva, além de comentários e recomendações para contribuir com o acolhimento dos discentes com deficiência.

Na sexta seção o tema do capacitismo na universidade será explicado para que se possa entender como há uma intersecção entre o grupo das pessoas com deficiência, o feminismo, o racismo e a LGBTfobia.

Além disso, serão apresentadas ações anticapacitistas que podem ser adotadas para a melhor convivência entre todos.

A sétima seção apresenta a análise dos resultados de forma qualitativa e quantitativa a partir das respostas dos alunos ao questionário.

A seção oito apresenta a conclusão e sugestões para pesquisas futuras.

2. CONCEITOS ASSOCIADOS À DEFICIÊNCIA

2.1. TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIÊNCIA

Durante muitos anos as pessoas com deficiência receberam tratamento discriminatório, pejorativo por serem consideradas incapazes e a própria terminologia utilizada para se referir a elas era excludente, mas essa terminologia refletia os valores e conceitos entendidos como corretos à época, passando a serem considerados incorretos à medida que os mesmos conceitos foram alterados pela própria sociedade, havendo dessa forma necessidade de adequá-los ao contexto, como bem explica Sasaki (2005a p.1): os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época.

Assim, eles passam a ser incoerentes quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados. Ou então são construídas especificamente para designar conceitos novos. Dentre os muitos termos utilizados ao longo dos anos para se referir as pessoas com deficiência, cabe esclarecer inicialmente a diferença entre deficiência e incapacidade.

A incapacidade, de acordo com Sasaki (2005b, p.1) “denota um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição”. Segundo Sasaki (2005a, p.2) até a década de 80 era muito comum a utilização dos termos aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido para se referir às pessoas com deficiência.

A partir de 1981, Ano Internacional das Pessoas Deficientes, passou-se a utilizar a expressão pessoa deficiente. E aos poucos, entre 1986 e 1996, foi introduzida a expressão pessoa portadora de deficiência, ou apenas portadora de deficiência, na forma reduzida.

As pessoas com deficiência entendem que o uso da expressão pessoa portadora de deficiência é incorreto, uma vez que a deficiência não é como uma coisa que se porta ou não se porta, como um documento de identidade ou um guarda-chuva, como cita Sasaki (2005a, p. 9).

A expressão adotada atualmente é pessoa com deficiência, isso porque, transmite um caráter humano ao termo, que foi consolidado em 2006 pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU): “Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social.

Em oposição à expressão “pessoa portadora”, “pessoa com deficiência” demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação.

Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006 (Lanna Júnior, 2010, p.15).

A adoção da terminologia correta é de suma importância, principalmente, quando se trata de um assunto cercado de preconceitos e discriminação, como bem afirma Sasaki (2005a, p. 1).

Ao compreender a forma correta de se referir a uma pessoa com deficiência já abrimos um caminho de respeito e agora precisamos entender o capacitismo e as ações anticapacitistas para proporcionar a esse grupo o tratamento e o reconhecimento que merecem.

2.2 DEFENDENDO OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Após um processo contínuo de muitas lutas, o movimento das pessoas com deficiência segue evoluindo e a frase Nada sobre nós sem nós reflete o lema difundido internacionalmente na luta contra a opressão sofrida pelas pessoas com deficiência.

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

A pesquisa de Amorim, Rafante e Caido (2019) analisa o movimento social “Coalizão Pró-Federação de Entidade de Pessoas Deficientes” e suas reivindicações no campo educacional. Esse movimento buscava um atendimento que não fosse pautado no assistencialismo ou na caridade, como eram realizados os atendimentos até então.

A pesquisa dos autores teve seu marco temporal entre as décadas de 70 e 80 em virtude do momento de surgimento e formação do movimento, bem como de seus desdobramentos. A década de 70 é importante, uma vez que na Inglaterra e nos Estados Unidos os movimentos propõem o modelo social da deficiência, enquanto a década de 80 se destaca no Brasil quando os movimentos lutam para combater o modelo assistencialista.

Organizadas em associações ou entidades voltadas para deficiências específicas, cada qual reivindicava o que lhe cabia de interesse. Essas instituições trabalhavam de

forma caritativa e assistencialista sem articular um movimento único em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

No entanto, essa realidade começa a mudar com a publicação de uma resolução da Organização das Nações Unidas. Em dezembro de 1976, a Resolução 31/133, que proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). Além disso, a resolução apontou diversos eixos orientadores, como a: oportunidade de trabalho compatível e integração na sociedade, entre outros. Na sequência, em 1977 foi publicada a Resolução 32/123, que, entre outros, propunha os seguintes eixos: a educação, a reabilitação, a capacitação profissional e a garantia do acesso ao trabalho,. Nos anos subsequentes outras resoluções e ações foram realizadas.

Destacar um ano internacional para as pessoas com deficiência foi relevante para elas e para sua movimentação política, mas qual seria o intuito de todo esse destaque e atenção internacional? De acordo com Amorim, Rafante e Caido (2019, p. 11) a questão seria a preocupação econômica e os benefícios financeiros que o atendimento adequado aos deficientes traria para a sociedade, bem como o fator econômico, pois seria mais vantajoso financeiramente investir na mão-de-obra da pessoa com deficiência do que mantê-los em programas assistenciais de alto custo, em suma:

Ao dedicar um ano às pessoas com deficiência em âmbito internacional, o foco foi colocado nestas pessoas, visando o seu atendimento especializado, porém, a análise dos objetivos da ONU/UNESCO evidenciou que a prioridade não é o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência, mas o pleno desenvolvimento da sociedade capitalista.

Ainda que esse ano tenha por objetivo a priorização das necessidades das pessoas com deficiência também contribuiu para dar segmento aos movimentos políticos de pessoas com deficiência. Nos anos posteriores as entidades brasileiras se reuniram em congressos para discutir o tema e participaram ativamente das audiências públicas para a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, alcançando direitos e referendando seu papel na sociedade.

Borges, um escritor argentino cego que ditou grande parte de sua obra, definiu a cegueira como um modo de vida, um dos estilos de vida dos homens (Diniz, 2007, p. 8). Com essa concepção de que a cegueira, a surdez ou a deficiência física são diferentes modos de vida ele revoluciona a literatura acadêmica sobre deficiência, porque desde o século XVIII ser deficiente é ser anormal, é experimentar um corpo fora da norma. No entanto, segundo Diniz (2007, p. 9) não se pode julgar um corpo deficiente como anormal,

uma vez que “a anormalidade é um julgamento estético, portanto, um valor moral sobre estilos de vida”.

Essa concepção mais humana trouxe uma discussão entre o já aplicado modelo médico, aquele que tinha um olhar para a doença/lesão, e o novo modelo de interpretação social da deficiência. Assim, surge nos anos 1970 no Reino Unido e nos Estados Unidos essa discussão sobre o modelo médico e o modelo social, e uma nova teoria passa a ser adotada, conforme Diniz (2007, p. 9-10):

Nessa guinada acadêmica deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como as outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras da nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.

Ainda sobre a questão do modelo social Izabel Maior (2017, p.31) nos esclarece que o modelo social era uma construção do movimento das pessoas com deficiência para serem reconhecidas como protagonistas de suas próprias histórias. Esse modelo baseava-se na interação da sociedade com as pessoas com limitações funcionais e se tivessem os suportes sociais necessários poderiam exercer sua autonomia, seus direitos, suas escolhas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotou o conceito de pessoa com deficiência que intima a sociedade a desenvolver ações de convivência com a pessoa com deficiência, assumindo assim seu papel no processo de inclusão:

A deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional, e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social.

Em termos políticos, em 1976 foi criada a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação – UPIAS, que ao contrário do modelo médico, entendia a deficiência como uma questão social e não individual. E isso causou impacto na sociedade, pois “tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade em prever e incorporar a diversidade” (Diniz, 2007, p. 15).

“O principal objetivo das Upias era redefinir a deficiência em termos de exclusão social”. A deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros (Diniz, 2007, p. 16).

“Para as Upias a lesão seria um dado corporal isento de valor, ao passo que a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão e uma sociedade discriminatória” (Diniz, 2007, p. 17).

Uma segunda geração do modelo social da deficiência surge com base no *feminist disability studies* e nesse contexto esse modelo se contrapõe ao modelo médico partindo do princípio que a deficiência é uma construção social, que o corpo não deve ser considerado unicamente, mas deve-se entender uma relação entre uma pessoa com deficiência e uma sociedade que adotou um padrão de corpornormatividade e estigmatizou as pessoas com deficiência como indivíduos de menor valor social. (Silveira; Gonçalves, 2022, p. 22-23). Essa segunda geração visualiza a deficiência interligada a outros marcadores sociais, tais como, entre outros: raça, gênero e classe social.

As ideias das Upias trazem uma nova visão para a deficiência, o modelo social da deficiência, que difundia que a deficiência não deveria ser analisada apenas pelo critério biomédico, mas também por questões de políticas públicas e intervenção do Estado. Essa ideia de deficiência como opressão ganha força na década de 1980. O modelo social busca em outros segmentos segregados como o dos negros e das feministas a fundamentação de seus objetivos.

No Brasil o movimento caminhou em busca dos Direitos Humanos, de incluir as pessoas com deficiência no todos, saindo do modelo assistencialista que vigorava até então. “As atitudes, suposições e percepções a respeito da deficiência passaram de um modelo caritativo para um modelo social” (Lanna Júnior, 2010, p. 14).

Inicialmente surgiram organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência, mas tinham um cunho solidário e atuavam em bairros com a finalidade de auxílio mútuo, não havia objetivos políticos. A proposta de uma mobilização política visando a garantia dos direitos surge no Brasil no período posterior a 1979. “Surgem as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência contrapondo-se às associações que prestavam serviços a este público” (Lanna Júnior, 2010, p. 18, 28, 33-34).

No final da década de 70, o movimento ganhou visibilidade e houve uma mobilização nacional no Brasil e, diante da conjuntura da época, marcada pelo processo de redemocratização e da participação da sociedade civil fizeram com que os movimentos sociais em geral, dentre eles, os das pessoas com deficiência se articulassem nacionalmente criando “estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos” (Lanna Júnior, 2010, p. 34-35).

No início da década de 80 grupos formados por cegos, surdos, pessoas com deficiências físicas e hansenianos reuniram-se e definiram como estratégia a “criação de uma única organização de representação nacional a ser viabilizada por meio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes” (Lanna Júnior, 2010, p. 13).

No entanto, perceberam que cada grupo tinha demandas diferentes que não poderiam ser supridas em uma única plataforma de reivindicações, o que levou o movimento a adotar uma nova estratégia privilegiando a criação de federações nacionais por tipo de deficiência, sendo que para debater as questões comuns foi criado o Conselho Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.

A criação de entidades por tipo de deficiência não ocorreu somente no Brasil, mas em todo o mundo, bem como foram criadas políticas internacionais para cada tipo de deficiência e isso se deu também em virtude do Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

A luta do movimento repercutiu na Assembleia Nacional Constituinte Brasileira de 1988, pois a proposta do movimento era garantir direitos iguais aos deficientes, contrapondo-se com a proposta apresentada que era de tutelas especiais para esses cidadãos. O movimento via a separação como uma forma de discriminação e reivindicou “que os dispositivos constitucionais voltados para as pessoas com deficiência deveriam integrar os seções dirigidos a todos os cidadãos. [...] vislumbrava que o tema deficiência fosse transversal no texto constitucional” (Lanna Júnior, 2010, p. 65).

Com essa luta o movimento “conseguiu incorporar, mais do que direitos ao longo de todo o texto constitucional, ao menos pelo viés legal, o princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade” (Lanna Júnior, 2010, p. 68).

As lutas das pessoas com deficiência se propagaram ao longo dos anos e o “reconhecimento das especificidades e particularidades das pessoas com deficiência foi a principal conquista do movimento (...)” (Lanna Júnior, 2010, p. 107).

Apesar das conquistas alcançadas, o movimento das pessoas com deficiência ainda enfrenta desafios no Brasil, tais como: [...] primeiro, garantir que os instrumentos legais, até então conquistados, sejam implantados e implementados na vida cotidiana; segundo, construir um discurso comum que ao mesmo tempo considere as particularidades de cada pessoa com deficiência e promova a convergência para a luta por direitos e não discriminação; terceiro, formar e fortalecer novas lideranças capazes de estabelecer metas a serem ultrapassadas e dar continuidade à história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil; e, por fim, se unir a outros segmentos da população compartilhando sua história, seus aprendizados e suas conquistas para garantir que sejam superadas as

situações de vulnerabilidades e de violações de direitos que afetam a crianças, adolescentes, idosos, homossexuais, trabalhadores e a qualquer pessoa com ou sem deficiência e que juntos possam construir uma sociedade mais justa, igualitária, tolerante e pacífica na qual, de fato, sejam os Direitos Humanos de todos e para todos (Lanna Júnior, 2010, p. 107- 108).

Considerando que as pessoas com deficiência alcançaram diversos direitos e já conseguem manifestar-se publicamente como protagonistas de suas histórias ainda há um trabalho contínuo a ser realizado para que igualdade de oportunidades ocorra e que o governo adote políticas públicas coerentes com as necessidades existentes, bem como a participação da sociedade civil com suas responsabilidades. O movimento ganhará cada vez mais força considerando as diferenças existentes e investindo na “capacitação de lideranças alinhadas com o paradigma dos direitos humanos iguais para todos”. (Maior, 2017, p. 35).

Esse breve relato, sintetiza um pouco da história da luta e mobilização das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo.

2.3 ACESSIBILIDADE

É importante desenvolver o conceito de acessibilidade e suas dimensões, pois para uma sociedade inclusiva ou para uma universidade inclusiva, é preciso que todas as dimensões sejam executadas, então, vamos ao conceito de acessibilidade previsto na Lei Brasileira de Inclusão - LBI:

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, art, 3º, I).

Ainda de acordo com a referida lei, para que o conceito de acessibilidade ocorra na prática é preciso eliminar as barreiras que comprometem sua concretização. A lei determina o conceito de barreiras e subdivide as barreiras em vários campos:

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, art.3º, IV).

As dificuldades de acesso não se limitam apenas às barreiras físicas, pois existem outros tipos de obstáculos que impedem a inclusão da pessoa com deficiência, como a negação, os estereótipos, os estigmas, o abuso dos direitos, os preconceitos no ambiente de trabalho e/ou escolar, pois são essas atitudes discriminatórias que interferem na inclusão do ser humano na sociedade atual (Ponte, Silva, 2015, p. 262).

A acessibilidade não se refere apenas aos espaços físicos, ela também diz respeito aos aspectos sociais. Sendo assim, deve-se considerar a acessibilidade como um processo dinâmico, pois ela acompanha o desenvolvimento tecnológico e social, modificando-se conforme as necessidades exigidas pela época e pela humanidade (Torres *et al.*, 2002).

Atualmente, a acessibilidade é um tema discutido constantemente nos meios sociais e nos debates acadêmicos, porém, a maioria das abordagens detém-se em discutir a falta de acessibilidade física em locais públicos, sem considerar outros aspectos como as barreiras atitudinais, que também prejudicam o processo inclusivo (Ponte, Silva, 2015, p. 262).

No entanto, a acessibilidade é compreendida nesse trabalho também por seu aspecto atitudinal, visto que atitudes de exclusão e discriminação podem ser caracterizadas como barreiras.

2.4 BARREIRAS ATITUDINAIS

Para Cezar (2010) *apud* Ponte, Silva (2015, p. 262), as barreiras atitudinais impedem e/ou dificultam o processo de inclusão social das pessoas com deficiência. Essas barreiras englobam a discriminação, os estigmas, os estereótipos e os preconceitos, que são alguns dos obstáculos para a inclusão social.

Pereira *et al.* (2011), por sua vez consideram que as atitudes da sociedade podem ser facilitadoras do processo de inclusão, pois poderão integrar na sociedade o sujeito com deficiência. Por outro lado, podem gerar barreiras, que ocasionarão a exclusão do sujeito (Ponte, Silva, 2015, p. 262).

As barreiras atitudinais não são visíveis como as barreiras físicas, na maioria das vezes, são inconscientes, e de difícil reconhecimento por parte de quem as pratica.

Atualmente, as barreiras que dificultam o acesso de pessoas, com ou sem deficiência, são em sua maioria as barreiras atitudinais segundo (Mendes; Paula, 2008 *apud* Hipolito, 2020, p. 62) e para Raiol (2010 *apud* Hipolito, 2020, p. 63), as barreiras atitudinais visam somente os estigmas, os estereótipos que circundam as pessoas com deficiência, e assim ficam de lado os verdadeiros potenciais que esses indivíduos apresentam.

As barreiras atitudinais impostas colaboram para essa ação e de acordo com Pereira *et al.* (2011, p. 301) apresentam uma reflexão diante da falta de acessibilidade, que “leva as pessoas com deficiência a se sentirem à margem da sociedade, o que gera, muitas vezes, perturbações de estima e comportamento, o que contribui ainda mais para a segregação social”.

As barreiras atitudinais podem ser praticadas por qualquer indivíduo, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência. Uma pessoa sem deficiência, que não convive com pessoas com deficiência, pode ficar constrangida ou sem ação na presença de uma pessoa nessa situação, assim como uma pessoa com deficiência poderá não se sentir bem quando uma pessoa sem deficiência lhe oferece ajuda (Ponte, Silva, 2015, p. 265).

Dois autores dedicaram-se à pesquisa das barreiras atitudinais criando subdivisões dessas barreiras, vejamos um breve resumo de suas classificações, como definidas por Lima (2007) e Tavares (2012):

QUADRO 1 – SUBDIVISÕES DAS BARREIRAS ATITUDINAIS

<p><u>Barreira atitudinal:</u></p> <p><u>de Substantivação da Deficiência</u> <u>de Adjetivação ou Rotulação</u> <u>de Efeito de Propagação (ou Expansão)</u> <u>de Estereótipos</u> <u>de Generalização</u> <u>de Padronização</u> <u>de Particularização</u> <u>de Rejeição</u> <u>de Negação</u> <u>de Ignorância</u> <u>de Medo</u> <u>de Baixa Expectativa ou de Subestimação</u> <u>de Inferiorização da Deficiência</u> <u>de Menos Valia</u> <u>de Adoração do Herói</u> <u>de Exaltação do Modelo</u> <u>de Compensação</u> <u>de Dó ou Pena</u> <u>de Superproteção</u></p>

Fonte: Lima (2007) e Tavares (2012)

Em suma, o que essas subdivisões apresentam são formas de tratamento piedoso, de desconfiança no potencial da pessoa com deficiência, no subjugar um grupo por suas características ou por tratá-los como heróis, porque conseguiram “superar” as deficiências, tratá-los como iguais sem respeitar suas individualidades. Tudo o que já acontece, mas nominalmente separado para estudo e reflexão.

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (Tavares, 2012, p. 104 *apud* Santos, Cavalcanti, n.p).

No conceito legal de acessibilidade, citado acima duas palavras destacam-se para essa pesquisa: atitude e autonomia. Vejamos a interpretação da literatura para ambas.

A palavra ATITUDE de acordo com Pereira, 2002 *apud* Silva, 2012 “é um processo inter e intrapessoal, o qual envolve três dimensões: a cognição, a afetividade e o comportamento e é fortemente influenciado por predisposições genéticas e elementos fenotípicos oriundos dos discursos construídos, disponíveis ou nutridos pela sociedade”.

Jacobs e Jacobs (2006, p.10) entendem que a atitude “é uma posição ou postura assumida pelo corpo em conjunto com a ação, sentimento ou humor. Disposição, opinião ou estado mental do indivíduo”.

Sasaki (2003, p. 42 *apud* Dias, 2014, p.28) coloca na acessibilidade atitudinal, uma conduta da sociedade que seja “sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana.

Para Ponte e Silva (2015, p. 267) as barreiras atitudinais se modificam de acordo com as mudanças sociais e analisando no momento atual, o respeito deve prevalecer:

As barreiras atitudinais não são únicas, elas aparecem à medida que a sociedade se modifica. No passado, as barreiras atitudinais não eram vistas como tais. Dessa forma, a inclusão só pode ser considerada satisfatória quando todos adaptarem-se ao novo conceito de sociedade, em que prevalece o respeito aos direitos e deveres das pessoas com deficiência e também das pessoas não deficientes.

Diante do exposto, pode-se inferir que a barreira atitudinal está no âmago de todas as outras barreiras. É como se as barreiras atitudinais mobilizassem todas as outras barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, programáticas, metodológicas e instrumentais) devido ao fato de que é uma consequência do preconceito (Dias, 2014, p. 32).

A partir dessas explicações essa pesquisa se fundamenta na acessibilidade atitudinal, no sentido de trazer à luz a importância da empatia, das atitudes positivas para que o outro sinta-se acolhido, uma vez que a acessibilidade atitudinal precisa ser observada como uma forma de acolhimento e respeito ao outro, mas por outro lado traz uma carga de preconceito e estigma, quando consciente ou inconscientemente praticam-se ações pejorativas em relação as pessoas com deficiência. Sejam essas ações advindas de pessoas da sociedade ou do poder público ao descumprir as normas legais.

2.5 DIVERSIDADE, EQUIDADE, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE - DEIA

De acordo com previsão legal de que todos são iguais perante a lei; que todos terão acesso à educação; que os estudantes que precisam de apoio especial o receberão etc., não se está apenas criando garantias legais, mas reconhecendo aos cidadãos igualdade de oportunidades, e quando a lei chega ao âmbito da educação superior não pode ser diferente, é preciso fazer cumprir a lei.

Um ambiente acadêmico inclusivo precisa de políticas de acessibilidade, de inclusão, capacitação de funcionários, abordagem do tema da deficiência, do capacitismo de forma aberta para evitar a alegação do desconhecimento.

Para uma universidade inclusiva é preciso entender que estamos trabalhando com pessoas diversas e que em sua diversidade completam o ambiente, então é preciso assumir o desafio de incluir essas pessoas, mesmo com as inúmeras dificuldades que surgirão ao longo do processo acadêmico dos alunos.

Adaptações da realidade existente, acolhimento estudantil, política de acessibilidade e respeito ao discente são uns dos elos que formam a corrente da educação inclusiva no ambiente universitário.

Como destacam Teles, Resegue e Puccini (2013, p. 3024) “inclusão é o movimento da sociedade que visa a produzir a igualdade de oportunidades para todos”.

Ou como destacam Ponte e Silva (2015, p. 264-265) “incluir as pessoas com deficiência não é somente recebê-las porque existe um artigo da Constituição que lhe dá esse direito”. Incluí-las no círculo social significa quebrar as barreiras citadas em lei, de forma a respeitar as necessidades individuais de cada pessoa visando a sua melhoria de vida.

Apesar da legislação relacionada à educação de alunos com deficiência estar em vigor há décadas, muitas pessoas dentro das instituições de ensino superior alegam desconhecimento.

Nesse sentido, há um movimento nacional e internacional para adotar nas empresas, nas escolas e universidades, nos serviços públicos e privados ações que promovam a diversidade, equidade, inclusão e acessibilidade – DEIA.

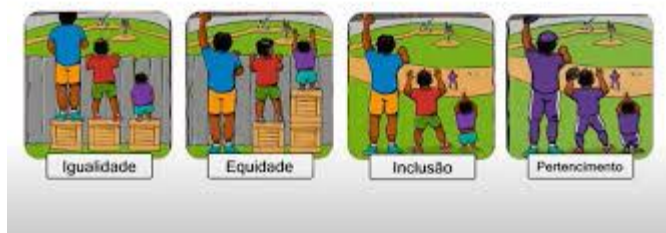
De acordo com Observatório de Equidade Educacional estes conceitos são entendidos como:

DIVERSIDADE: onde existem duas ou mais pessoas, existe diversidade, existe diferença, sobretudo em termos de: gênero, idade, grupo étnico/raça, orientação sexual, habilidades físicas e mentais, nacionalidade, nível educacional, estado civil, religião e experiências vividas que influenciaram nosso pensamento e nossa maneira de ser; **INCLUSÃO:** ato de incluir pessoas pertencentes a grupos de minorias, permitindo-lhes a plena participação em igualdade de condições em todo processo educacional, político, laboral, lazer e nas relações familiares e comunitárias. Entende-se por grupo de minoria grupo de pessoas de determinada sociedade que tem pouco ou nenhum acesso ao poder social, econômico, político e religioso;

EQUIDADE: sistema de práticas garantidoras a todos os indivíduos de igualdade de tratamento e de oportunidades. O acesso de todas as pessoas aos Direitos Humanos deve ser garantido com ações de caráter universal, mas também por meio de ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos minoritários ou historicamente discriminados ou preteridos, promovendo-se as devidas condições para superação das desigualdades (Modelo, 2023, p.4).

Esses conceitos estariam ligados ao conceito de interseccionalidade, ou seja, de uma estrutura analítica que visa entender a combinação de aspectos de identidades sociais e políticos de uma pessoa que se interligam resultando em diferentes modos de discriminação e privilégios, como afirma Crenshaw, 1991, *apud* Hayashi, Maroldi, Hayashi, 2022, n. p.)

FIGURA 1: Diferentes, porém iguais



Fonte: <https://pt.linkedin.com/pulse/equidade-e-inclus%C3%A3o-ambiente-de-projetos-rosana-ribeiro-de-lima>

Esta imagem representa a distinção entre os conceitos e o resultado ao qual queremos chegar, principalmente com essa pesquisa, que é o pertencimento, se sentir parte da instituição independente de qualquer diferença.

Nesse sentido, para atender os conceitos DEIA é preciso que a instituição estabeleça uma política de diversidade e para isso a oitiva da percepção dos alunos com

deficiência é um momento de análise e reflexão do que está acontecendo na universidade, do que pode ser alterado em relação ao convívio entre alunos, professores e servidores e irá contribuir de forma positiva para elaboração da política de diversidade e de acessibilidade da instituição.

Há que se destacar que a acessibilidade nas universidades é um requisito de avaliação do Ministério da Educação para credenciamento de instituições – Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

A aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem através da cooperação são os princípios que norteiam a prática da inclusão social (Sasaki, 2010, p. 40).

É certo que as pessoas com deficiência precisam de atendimento específico, como por exemplo, recursos de tecnologia assistiva (*softwares*, aplicativos, equipamentos), recursos humanos (atendimento em Língua Brasileira de Sinais), mobiliário específico, e condições de acesso ao espaço físico etc., mas como alcançar toda essa estrutura e prestar um serviço democrático e não discriminatório se constitui um desafio.

Sabe-se que muitas são as dificuldades, a começar por aquelas de ordem física, uma vez que muitos prédios de universidade foram construídos sem acessibilidade, antes da previsão legal, enfim, de até a instituição não promover cursos de capacitação pertinentes ao tema para seus profissionais. Então, se o acolhimento acessível é muitas vezes inviabilizado por questões externas, o que pode ser oferecido aos estudantes com deficiência? Lembrando os conceitos de acessibilidade supracitados, é aplicar a acessibilidade atitudinal, ou melhor, evitar que a barreira atitudinal ocorra, sem deixar de observar os demais conceitos cobrando dos setores competentes e atuando em conjunto com eles.

Acessibilidade atitudinal são ações e reações que ocorrem diariamente e que, por isso, talvez não permita a percepção de que o acolhimento ao estudante com deficiência requer mais especificidade, mas não foge a regra da cordialidade, educação e da ética presente na vida diária.

Significa não agir de forma preconceituosa, discriminatória, estigmatizada ou fundamentada em estereótipos. A sociedade tem seus usos e costumes que vão evoluindo com o passar do tempo.

Ser apontado, destrutado, estigmatizado ou ser invisível por ter nascido ou adquirido alguma deficiência causa mais limitações e impedimentos do que a própria deficiência.

Martins e Basaglini (2011) realizaram uma pesquisa que os levou a entender que o termo estigma está implícito no termo preconceito, tendo como consequência para as pessoas com deficiência a vergonha de seu próprio corpo, de sua própria imagem, conforme os relatos a seguir:

[...] mas sei que as pessoas ficam olhando pra minha perna. Tem pessoa que não está preparada pra viver junto! É o preconceito, porque tem pessoa que olha do jeito normal pra gente e a gente percebe quando a pessoa olha pra você diferente” (Íris, 23 anos, amputação).

[...] eu fico com vergonha, porque todo mundo fica olhando pra gente, até pra cadeira de rodas quando eu passo na rua as pessoas ficam olhando [...] eu acho que as pessoas têm preconceito, é a coisa pior do mundo porque as pessoas olham mesmo!”(Ártemis, 62 anos, paraplegia) p. 115.

Nessa mesma pesquisa os autores relacionaram o estigma com a piedade. É o olhar para a pessoa com deficiência com: pena, dó, caridade, coitado, inválido etc.

A forma física diferenciada desenvolve sentimentos perturbadores, levando em muitos casos a rejeição de si mesmo:

[...] não tem coisa pior que você estar na rua e ficar todo mundo olhando, sentindo “dó”.

A coisa que mais odeio é chegar ao ponto de ônibus e ter que esperar todos os ônibus passarem, pra esperar o ônibus adaptado pra que ninguém me pegue no colo pra por dentro do ônibus, porque sei que ficam todos olhando com “dó” da gente (Ícaro, 19 anos, paraplegia).

[...] eu odeio, não gosto que ninguém tenha “dó” de mim. Sinto-me mal mesmo. Nem sei o que mais eu sinto. Não gosto mesmo (Íris, 23 anos, amputação) (Martins, Basaglini, 2011 p. 115-116).

Muitas pessoas com deficiência também ficam incomodadas quando são abordadas, com atitudes piedosas, de pessoas oferecendo ajuda de forma antecipada, isso pode parecer estranho, não seria uma atitude gentil? Pode parecer que sim, mas dependendo da forma como a abordagem for realizada pode soar para pessoa com deficiência que o outro a vê como incapaz, como por exemplo:

[...] eu mesmo não gosto de ser ajudado por pessoas estranhas. E acho que nem um cadeirante deve gostar. As pessoas deviam esperar a gente pedir ajuda. Quando vem uma pessoa me ajudar sem que eu peça, eu não gosto. Essas pessoas ajudam pensando que a gente é coitado, entendeu? Não gosto mesmo [...] se precisar eu peço ajuda! (Ícaro, 19 anos, paraplegia).

[...] se a gente gastava meia hora pra fazer uma coisa agora você gasta uma hora ou mais, mas não há problema, desde que você faça devagar, sem ter pressa! Não precisa ajudar, é só esperar”.(Aquiles, 52 anos, amputação) (Martins, Basaglini, 2011 p. 116).

Muitos desses depoimentos nos fazem refletir sobre nossas atitudes, claro que pela falta de conhecimento quando tentamos ajudar não pensamos que estamos minimizando a pessoa ou que estamos desprezando sua capacidade. E isso deveria ser divulgado para a sociedade de forma geral para evitar que as pessoas com deficiência se sintam diminuídas ou apenas vistas com piedade.

Porém, como estamos estudando o tema para atuar com discentes em universidades precisamos evitar essas situações preconceituosas. Os profissionais das universidades precisam incorporar, na sua atuação cotidiana, o compromisso com o atendimento de todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação. Esse é o princípio básico de uma universidade para todos.

A acessibilidade atitudinal destaca-se, uma vez que pode ser entendida como o ponto de partida para uma relação entre as pessoas com deficiência e os trabalhadores e discentes de universidades, pois fundamenta-se no tratamento igualitário, na ausência de preconceito, discriminação, ou como estabelece a Lei Brasileira de Inclusão: “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” (Brasil, art.3º, IV, e, 2015).

Para Baptista (2006, p. 15) “Cordialidade, educação, interesse e motivação são alguns requisitos básicos do bom convívio entre quaisquer pessoas. Não há regras especiais de conduta para o convívio com as pessoas com deficiência.”

Diversas universidades já elaboraram sua política de acessibilidade, e esse é um dos passos iniciais para que se possa garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e conclusão do curso desse aluno com deficiência.

Outro ponto importante é ouvir o aluno – Nada sobre nós sem nós – foram anos de lutas para obtenção de direitos, igualdade de oportunidades, respeito, então é preciso que as

universidades realizem pesquisas ou outras atividades que tenham foco no aluno, que deem voz ao aluno, para que este diga o que é preciso mudar, melhorar.

3. REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE *CAMPUS CLIMATE*

A revisão de literatura nos apresentou uma proposta de pesquisa que se torna o diferencial desta tese de doutorado: a chamada *campus climate survey* que já vem sendo utilizada para verificar a opinião da comunidade universitária nos Estados Unidos.

Com o intuito de fundamentar a pesquisa buscamos na literatura autores que já trataram da temática em âmbito nacional e internacional e para este fim realizou-se uma pesquisa em bases de dados nacionais e internacionais, tais como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; Portal Capes (que apresenta resultados nacionais e internacionais); base SCIELO (também com resultados de pesquisas nacionais e internacionais) com o intuito de recuperar pesquisas anteriores sobre o tema. Os termos de busca utilizados foram: *campus climate*; percepção e deficiência; autopercepção e deficiência; deficiência e autoimagem; ambiente universitário e deficiência.

O levantamento demonstrou a escassez de trabalhos relacionados à autopercepção dos estudantes com deficiência nas universidades brasileiras, principalmente na perspectiva da pesquisa *campus climate*.

Nesse sentido, começamos por entender o que é a pesquisa de ambiente do clima universitário – *campus climate*:

Segundo Hart e Fellabaum (2008, p. 222-234) a literatura existente que define o clima do campus é escassa; ainda assim, o termo é usado em muitos *campi* e em muitos contextos para compreender questões de diversidade e de qualidade de vida. Ainda, sobre o últimos 20 anos um número crescente de faculdades e universidades se engajaram nos estudos de clima do campus para avaliar o meio ambiente no que se refere as questões de diversidade e multiculturalismo, conforme afirmam Hurtado, Milem, Clayton-Pederson, e Allen (1998, p. 279 - 302).

Hurtado, Carter e Kardia (1998, p. 53) afirmam que “avaliar o clima para a diversidade torna-se chave para instituições que desejam criar ambientes de aprendizagem confortáveis e diversos” .

Para os autores Hart e Fellabaum (2008, p. 223) o termo clima do campus se tornou comum no ensino superior. Contudo, há pouco consenso sobre a melhor forma de defini-lo e medi-lo. Sendo assim, decidimos apresentar alguns conceitos adotados na literatura.

Peterson e Spencer (1990, p.7) definem o clima como "padrões atuais e comuns de dimensões importantes da organização da vida ou das percepções de seus membros e atitudes em relação a essas dimensões” .

De acordo com Rankin e Reason (2008, p. 264) a pesquisa de clima no campus consiste nas "atitudes, comportamentos e padrões atuais [da faculdade, equipe, administradores e alunos relativos] à inclusão de acesso, e nível de respeito pelas habilidades individuais e de grupo" Esta conceitualização de clima foca nas experiências de pessoas e grupos de identidade social no *campus*, bem como na qualidade e extensão da interação entre os diversos grupos e pessoas, as atitudes e comportamentos das partes interessadas do *campus*, bem como as políticas e estruturas que contribuem para o clima que os alunos com deficiência devem lidar como parte de sua experiência na universidade.

O conceito Clima no *campus* envolve “[...] atitudes, comportamentos e padrões atuais de professores, funcionários, administradores e estudantes em relação ao nível de respeito pelas necessidades, habilidades e potencial individuais ”(Rankin & Associates Consulting, 2014, n.p.).

Woodard e Sims (2000, p. 540) definiram o clima do campus como “ percepções de experiências de alunos tanto fora da sala de aula como no ambiente acadêmico”.

Peterson e Spencer (1990, p.12) estabeleceram três grandes categorias que “ajudam a delinear o conteúdo conceitual da pesquisa climática ”. Essas três categorias incluem o objetivo do clima, o clima percebido e o clima psicológico ou sentido.

Peterson e Spencer (1990, p. 8) explicam que as principais características do clima do *campus* são (1) sua ênfase principal em pontos de vista comuns dos participantes de uma ampla gama de fenômenos organizacionais que permitem a comparação entre grupos ao longo do tempo; (2) seu foco em padrões de crenças e comportamentos; e (3) o caráter frequente e efêmero ou maleável. O clima é generalizado, potencialmente incorporador de uma ampla gama de organizações de fenômenos, mas facilmente focados para atender aos interesses do pesquisador ou do administrador da instituição.

Por sua vez, Hurtado, Milem, et al. (1998, p. 282) apresentam dimensões para subsidiar a pesquisa *campus climate*: dimensões incluindo história institucional, diversidade estrutural, clima psicológico e clima comportamental ou dimensões histórica, estrutural, perceptual e comportamental:

A dimensão histórica investiga o legado de inclusão e exclusão para a diversidade na instituição; a dimensão estrutural está relacionada às regras institucionais e suas características (tamanho, formas de controle, composição

étnica, entre outros) e às interações sociais estabelecidas na instituição; a dimensão perceptual trata das percepções de seus membros, em geral dos estudantes, sobre alguns aspectos da instituição em resposta a questões de diversidade e a dimensão comportamental analisa os aspectos de relacionamentos entre diferentes raças, como a discriminação, dentro do campus. A autora afirma que, devido à complexidade de um estudo sobre o clima universitário, esses geralmente não englobam todas as dimensões.

Segundo Hart e Fellabaum (2008, p. 224) a grande maioria dos estudos sobre o clima do *campus* tem como foco raça, etnia e / ou gênero, sendo dada pouca atenção a como as percepções e experiências sobre questões de orientação sexual, religião, *status* de veterano, classe social, gênero identidade e outras características de identidade também contribuem também para o clima do *campus*.

De acordo com Peterson (1988, p. 12-13) existem três modelos climáticos e esses focam no conteúdo, têm bases conceituais extensas para os estudos climáticos. Incluem preocupações psicológicas quanto a processos de formação de atitude; teoria da expectativa e processo cognitivo; modelos de atitudes e percepções, bem como, modelos sociológicos que abordam a formação e o impacto das normas, modelagem de papéis, dinâmica de grupo, e socialização organizacional. A seguir apresenta-se os modelos:

- 1- O clima objetivo: se concentra em padrões de comportamento ou atividade formal em uma instituição que pode ser observada direta e objetivamente, são exemplos certas práticas e procedimentos, características e padrões quantificáveis de comportamento de gestão acadêmica;
- 2- O clima percebido: se concentra nas imagens cognitivas que os participantes têm de como a vida organizacional realmente funciona e como deve funcionar. Essas percepções podem ser precisas ou imprecisas, mas representam realidade na perspectiva dos participantes. Eles moldam normas que orientam comportamento e expectativas e que podem enfatizar a motivação. Geralmente, a pesquisa sobre o clima percebido concentra-se em como os participantes veem vários padrões e comportamentos institucionais. Percepções de objetivos institucionais e funcionamento, governança e tomada de decisão, esforço e participação, e a dinâmica do local de trabalho é comumente examinada no ensino superior;
- 3 - O clima psicológico ou sentido: é o motivacional, ao invés de perceptivo, dimensão que se concentra em como os participantes se sentem sobre sua organização e seu trabalho. São dimensões climáticas com maior potencialidade construtiva. Ao contrário das medidas objetivas e perceptivas do clima, muitas dimensões motivacionais do clima foram vinculadas às medidas de desempenho individual e organizacional. Exemplos incluem medidas de lealdade e comprometimento dos membros, seu moral e satisfação, suas crenças sobre sua qualidade de esforço ou envolvimento, e sua sensação de pertencer.

De acordo com Harper e Hurtado (2007) o propósito de conduzir e relatar o clima de uma instituição por meio de uma pesquisa de clima do *campus* é servir de base para mudanças institucionais.

Para Hurtado (1994) estudos sobre clima universitário são fundamentais para as instituições que tenham verdadeiro interesse em mudanças, no sentido de criar um ambiente de aprendizagem onde todos os membros da instituição estejam incluídos e providos do sentimento de bem-estar.

3.1. *CAMPUS CLIMATE*: CONTEXTO HISTÓRICO

No momento de analisar o contexto histórico das instituições acadêmicas de nível superior pode-se observar o desenvolvimento das pesquisas de clima no *campus*. Marvinw e Peterson (1996, p. 3-6) contam que de meados da década de 1960 ao início da década de 1970, um novo conjunto de condições sociais emergiu repentinamente e, embora não tenha redefinido nossa indústria, reformulou nossas perspectivas institucionais.

Três eventos quase simultâneos - o movimento da Liberdade de Expressão, o Movimento dos direitos civis e os protestos contra a Guerra do Vietnã - tornaram-se questões nacionais que estavam centrados em *campus* de faculdades e universidades ou envolviam um grande número de alunos e professores em manifestações, distúrbios civis e até mesmo protestos violentos. A mudança repentina turbulenta de eventos ameaçou a imagem positiva do ensino superior, trouxe ameaças de redução do apoio financeiro e preocupações levantadas para a segurança do *campus*. Esses movimentos trouxeram ao foco a necessidade de proteger a instituição e o processo de ensino. Nesse ambiente, as instituições foram desafiadas a dar maior ênfase na manutenção da ordem e controle, garantindo o acesso a novas populações minoritárias.

Este período de intensa atividade nas universidades alterou os modelos de governança organizacional e foco no desempenho substancialmente. Faculdades e universidades não foram mais concebidas da mesma forma que organizações intencionais, racionais ou colegiais relativamente livres de influência externa ou conflito. Uma perspectiva de sistemas abertos, popular em outros ambientes organizacionais, tornou-se evidente, conforme afirmam Katz e Kahn, 1978. Visões das universidades e faculdades como organizações políticas com concorrentes constituintes entraram nas pesquisas e perspectivas administrativas no âmbito institucional, estadual e nacional, como afirmam Baldrige, 1971; Millett, 1974; Bailey, 1975 *apud* Marvin, Peterson (1998, p. 6).

Outro fato que merece destaque no contexto histórico das pesquisas de clima no *campus* ocorreu em abril de 1992, a chamada Revolta de Los Angeles, após um jovem negro ter sido brutalmente espancado em uma perseguição policial em março de 1991. O episódio foi gravado e divulgado na TV repercutindo da pior maneira em toda a comunidade negra americana. No julgamento dos policiais, em abril de 1992, os réus foram absolvidos e esse veredito causou indignação na comunidade afro-americana que viu o caso como mais um ato de discriminação e preconceito contra a população negra.

As ruas foram tomadas pela comunidade negra, incêndios, saques, confrontos trouxeram o caos para Los Angeles. Após seis dias de intenso conflito os resultados foram 55 mortos, cerca de dois mil feridos e mais de US\$ 1 bilhão em prejuízos econômicos.²

E qual a relação deste fato histórico e a educação superior americana? Esse momento social interferiu diretamente nas universidades americanas, pois as desigualdades econômicas, raciais e sociais vividas pela sociedade nesse período refletiram na vida acadêmica dos *campi*.

Ainda de acordo com Marvinw e Peterson (1998, p. 10) as condições sociais que são susceptíveis de remodelar a indústria universitária americana incluem: tecnologia da informação; diversidade; qualidade acadêmica; desenvolvimento econômico; novos mercados e redes globais.

Para os autores a qualidade acadêmica refere-se à política institucional e ao público interesse na qualidade da educação universitária - especialmente a ênfase em evidências dos resultados e aprendizagem dos alunos desempenho do corpo docente, programa acadêmico e indicadores de qualidade e de desempenho institucional. O desenvolvimento econômico refere-se ao interesse em envolver instituições de nível superior mais ativamente em abordagens destinadas a fortalecer o desenvolvimento econômico local, regional e nacional. Isso inclui um amplo conjunto de esforços para vincular educação, treinamento e pesquisa para melhorar a capacidade econômica e bem estar. Novos mercados referem-se à população de alunos mais velha (acima de 25 anos) - altos graduados da escola, titulares de diplomas de bacharel, titulares de diplomas avançados – que precisam de educação continuada, aprimoramento ou redirecionamento de carreira e reciclagem pessoal e educação para o desenvolvimento de natureza universitária. Redes globais referem-se ao crescente interesse em fornecer oportunidades educacionais e

² <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/03/caso-que-gerou-disturbios-raciais-de-los-angeles-completa-25-anos.html>. Acesso em: 07 dez. 2020.

acadêmicas nas quais os indivíduos de diversos países e configurações podem participar de cursos globais universitários.

Marvinw e Peterson (1998, p.14) relatam que no passado, a questão da diversidade aumentou substancialmente seu poder por coalizões minoritárias, grupos de interesse que precionam por suas agendas tanto nos círculos políticos quanto no *campus*. A introdução de programas de apoio a minorias ajuda financeira, programas acadêmicos voltados para as minorias, padrões de contratação de corpo docente e várias outras atividades no *campus* refletem esse poder crescente como clientes. Conflitos atuais sobre ação afirmativa e seu impacto sobre as minorias como clientes é uma questão crítica a ser observada no futuro.

Diante dessas explicações vemos o que os pesquisadores têm identificado sobre o tema nas universidades dos Estados Unidos e do Brasil.

3.2 PESQUISAS NOS ESTADOS UNIDOS SOBRE *CAMPUS CLIMATE*

As pesquisas americanas demonstraram que alunos com deficiência podem enfrentar preconceitos e discriminações implícitas ou explícitas em virtude de sua deficiência. Alguns alunos entrevistados disseram que se sentiam confortáveis no *campus* de forma geral, mas em seus departamentos se sentiam menos confortáveis e menos ainda em seus cursos, conforme relato do *NCCSD Research Brief Campus Climate and Students with Disabilities* (Harbour, Greenberg, 2017, p. 267).

De acordo com Woodford; Kulick, (2015, n.p) estudos recentes sobre o clima universitário têm revelado, por parte dos estudantes, uma percepção negativa sobre o clima universitário devido a pouca integração social que ocorre no campus.

A pesquisa realizada por Scott (2019) identificou como barreiras comuns aos alunos o clima no *campus* (*campus climate*), citando as interações negativas com os demais colegas, experiências de estigma relacionadas à deficiência e sobre a pergunta o que seria um bom *campus* para alunos com deficiência as respostas foram no sentido de serem tratados como qualquer outro aluno da universidade.

Em pesquisa realizada por *Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disabilities* - Kerrie Q. Baker et. al. foram ouvidas 268 estudantes e 76 professores e os resultados indicaram que: professores e alunos percebem o clima da sala de aula de maneira diferente, com os professores descrevendo o campus como mais acolhedor, inclusivo e solidário do que os alunos. Além disso, os alunos indicaram desconforto em compartilhar suas deficiências com os professores, mencionando uma

necessidade de contínuo desenvolvimento do corpo docente em buscar melhores práticas para criar um clima de sala de aula favorável aos alunos com deficiência.

Nas últimas três décadas, os estudiosos pesquisam cada vez mais o clima no *campus*, percepções e como os *campi* podem melhorar seu ambiente para a diversidade (Hurtado, Griffin, Arellano e Cuellar, 2008; Rankin e Reason, 2005; Reid e Radhakrishnan, 2003; Shenkle, Snyder e Bauer, 1998) *apud* Miller, 2014, p. 183.

Embora seja um conceito bem estabelecido na literatura do ensino superior, o clima no campus ainda oferece terreno fértil para exploração futura.

O clima do *campus* em nível institucional tem entendimentos avançados de como alunos, funcionários e professores percebem o clima, ainda existem oportunidades ricas para intencionalmente explorar esse clima (Vaccaro, 2010).

Greenbaum, Graham e Scales (2000, p. 468) observaram que “a barreira institucional mais comum citada pelos estudantes era a falta de compreensão e cooperação de professores e administradores...” [...] A conclusão foi que professores e funcionários precisam de capacitação e informação para trabalhar com estudantes com deficiência e que esta falta de compreensão pode comprometer a integração dos alunos nos ambientes institucionais.

Yeung (2018) examinou o papel mediador potencial das percepções do clima geral do *campus* na relação entre o status da deficiência e a satisfação institucional em duas amostras universitárias independentes. Consistente com as hipóteses propostas, o *status* de deficiência foi negativamente relacionado às percepções gerais do clima do *campus* e à satisfação institucional e positivamente correlacionado com satisfação institucional. Em ambas as amostras, as percepções do clima geral do *campus* explicaram significativamente a ligação entre o *status* de deficiência e a satisfação institucional. Na primeira amostra, as percepções do clima geral do *campus* mediarão parcialmente a conexão mencionada. No entanto, na segunda amostra, as percepções do clima geral do *campus* mediarão totalmente a situação de deficiência e a satisfação do estudante universitário.

De forma geral nos Estados Unidos as pesquisas *campus climate* são realizadas por agências de pesquisas contratadas pelas universidades, mas também podem ser executadas por pesquisadores individuais.

3.3 PESQUISAS NO BRASIL SOBRE *CAMPUS CLIMATE*

Em âmbito nacional pode-se citar a pesquisa de Fortes (2005) que analisou a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A dissertação buscou identificar, na percepção dos próprios alunos e de seus colegas, quais eram as dificuldades desses alunos para acessar a universidade; quais eram os apoios oferecidos pela instituição; quais as dificuldades enfrentadas em seus cursos de graduação e como a UFRN trabalhou para garantir a inclusão desses alunos. Apesar de não ser uma pesquisa com fundamento no *campus climate*, há um foco em ouvir o aluno e a pesquisa tem por objeto três alunos com deficiência visual, ou seja, apenas as questões relacionadas ao estudante com deficiência visual são analisadas

Rosetto (2009) que abordou em sua tese a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNOESTE, no entanto as categorias abordadas foram processo de escolarização, contexto familiar, inserção profissional e imagem a respeito de si.

Martins e Barsaglini (2011) que analisaram a experiência das pessoas com deficiência física enfocando a identidade das pessoas, discutindo-a pelas categorias “ser e sentir-se deficiente” e “estigma”, balizadas pelo autoconceito como construção sociocultural, atualizadas cotidianamente e inscritas em uma trajetória singular. Os resultados apontam que o estigma não representa apenas um atributo pessoal, mas uma forma de designação social.

Mello (2012) em sua dissertação analisou as variáveis representativas da qualidade de vida em *campus* universitários, segundo a percepção de sua comunidade. Deste modo, buscou-se fazer uma avaliação geral e espacial de indicadores para descobrir de que forma, positivamente ou negativamente, cada um contribui para a qualidade de vida. Os temas contemplados para este estudo foram o ambiente, a acessibilidade/mobilidade, os serviços e a segurança. As variáveis analisadas foram: clima, paisagem, ruído, mobiliário, limpeza, faixa de pedestre, infraestrutura das calçadas, deslocamento de carro, pontos de paradas e linhas de ônibus, estacionamentos, acessibilidade universal, infraestrutura para bicicleta, administração geral, serviços bancários, rede de internet sem fio, alimentação, serviços bibliotecários, atendimento médico, infraestrutura de salas de trabalho/aula, acidentes de trânsito, sinalização e roubos.

O estudo foi realizado com alunos da Universidade Estadual de Maringá, participaram da pesquisa alunos, professores e técnico-administrativos e os resultados

apontaram os parâmetros de melhor importância para o usuário, bem como a ferramenta SIG possibilitou detectar áreas prioritárias no sentido de realizar melhorias no campus universitário e de se ter um ambiente com maior qualidade de vida.

A pesquisa, apesar de utilizar o termo qualidade de vida no *campus*, não se fundamenta nas orientações do *campus climate* utilizado em pesquisas americanas.

Esteves Neto (2014) teve por objetivo investigar o preconceito e o contato intergrupar dos alunos com deficiência, tendo como resultado o preconceito institucional.

No mesmo ano Tavares (2014) pesquisou egressos com deficiência formados na Universidade Estadual de Maringá no período entre 2000 a 2010 sobre o processo de inclusão dos mesmos no que diz respeito à acessibilidade, enquanto condição para apropriação dos conteúdos científicos na universidade.

Ainda em 2014 Martins em sua dissertação buscou analisar e interpretar representações de alunos com deficiência de uma escola pública de ensino possuem sobre si mesmo e sobre os outros, apesar de não ser um estudo em universidade é relevante para a pesquisa, pois dá oportunidade ao aluno com deficiência para abordar sua autoimagem, sua identidade.

Corrêa (2014) em sua tese analisou as condições de acessibilidade e a satisfação dos alunos com deficiência em sete faculdades de uma Instituição de Ensino Superior do estado de São Paulo. A autora realizou três recortes para a pesquisa: elaborou um protocolo para avaliar a acessibilidade no ensino superior e analisar as condições de acessibilidade em sete Faculdades de uma instituição pública de Ensino Superior do estado de São Paulo; 2. identificou o nível de satisfação e as opiniões de 12 alunos com deficiência em relação ao seu acesso e permanência nas sete faculdades pesquisadas. A coleta de dados permitiu quantificar o nível de satisfação de cada aluno e identificar a sua opinião sobre os três temas encontrados na entrevista: a) recursos, equipamentos e transporte; b) acessibilidade física e; c) inclusão versus segregação; 3. objetivou verificar as percepções dos professores coordenadores de curso sobre o acesso e a permanência dos seus alunos com deficiência da instituição pesquisada. Os resultados indicaram que os coordenadores entrevistados estabeleceram boa convivência com os alunos com deficiência e, embora careçam de preparo e formação específica para isso, relataram ações, que influenciaram mais na permanência dos alunos com deficiência, do que em seu acesso a Instituição de Ensino Superior pesquisada. Apesar de não focar os mesmos pontos do trabalho em análise, cabe citá-la, uma vez que oferece oportunidade de o aluno com deficiência expressar sua opinião.

Zampar (2015) buscou identificar as percepções sobre a integração na universidade por estudantes com deficiência.

Passos (2016) pesquisou sobre o processo de inclusão vivenciado por alunos com deficiência no ensino superior, buscando captar suas percepções em relação aos demais estudantes, aos professores e à instituição.

Ribeiro (2016) pesquisou comportamentos e atitudes que dificultam, ou se tornam uma barreira para os estudantes com deficiência nos cursos de graduação do Campus Avançado Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Os autores Silva, Domingos (2018) abordaram a questão histórica da diferença, do estigma e buscaram dar voz as pessoas com deficiência.

Barros (2018) em sua tese explorou o estudo da qualidade motivacional e a percepção do clima universitário dos estudantes de licenciaturas do Câmpus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMS e suas correlações entre si e seus reflexos na evasão no ensino superior.

Os resultados levantados por Barros (2018) apontam que a maioria dos estudantes possui motivação autodeterminada tendo como fonte de apoio e incentivo as mães e os professores. A visão dos estudantes é positiva em relação ao clima universitário, principalmente em relação ao bem-estar, mas houve concordância com casos de racismo e falta de integração. A pesquisa relacionou a percepção negativa do campus universitário com a baixa qualidade motivacional, assim como as percepções positivas do clima com alta qualidade motivacional.

A pesquisa faz um alerta às instituições universitárias em relação a necessidade de estudos sobre fatores promotores da motivação e formas de oferecer um clima universitário positivo, principalmente relacionado à integração dos estudantes ingressantes, apoio no desenvolvimento de técnicas de estudo como um caminho para diminuir as taxas de evasão na instituição.

Cabe ressaltar que na pesquisa de Barros (2018) o aluno com deficiência não foi objeto de análise.

Reis, Araújo, Glat (2019) pesquisaram sobre as produções científicas sobre autopercepção de pessoas com deficiência intelectual. Os resultados apontam que as falas analisadas representam um indício de que gradativamente essas pessoas estão se colocando como protagonistas de suas vidas, e apontam para a demanda de pesquisas que privilegiem a escuta que legitime as vozes das pessoas com deficiência intelectual.

Inácio Filho (2019) em sua dissertação investigou a relação entre clima do campus e saúde mental de lésbicas, gays e bissexuais - LGB à luz da perspectiva do Estresse de Minoria (EM). Os resultados apontaram que a vulnerabilidade de discentes LGB é multicausal, sendo atravessada por fatores relacionados ao clima do campus e ao estresse de minorias. Como fica claro o estudo tem por objeto os estudantes LGBs relacionando suas vivências no campus com o estresse de minoria.

Essas foram algumas pesquisas recuperadas no Brasil, mas que não adotaram o modelo da pesquisa de clima no campus. Entretanto, esses dados já nos permitem verificar a importância de realizar esse estudo para a melhoria do desenvolvimento de alunos e instituições.

Nesse sentido, considerando o baixo número de estudos sobre clima universitário essa pesquisa vem contribuir para a exploração da temática no país.

Rutters *et al.* (2008) e Rankin, Reason (2008) entendem que esse tipo de estudo pode focar a percepção dos estudantes sobre o clima dentro e fora da sala de aula ou sobre a instituição, seus valores e a forma como trata seus membros.

Sendo assim é importante discutir como o aluno se sente ao ingressar na instituição, se recebe auxílio de funcionários, professores e alunos, se passa por preconceito, se a instituição possui normas específicas e divulgadas para a comunidade acadêmica sobre o tratamento para com o discente com deficiência.

Pesquisas sobre o tema analisam questões relacionadas à raça, gênero, etnia, deficiências, depressão, evasão, sucesso, entre outras, sempre buscando compreender sua relação com o bem-estar na instituição (Woordford; Kullick, 2015; Cress; Ikeda, 2003; Wilson; Getzel; Brown, 2000 *apud* Hurtado, 1994, p. 37):

[...] campus onde os estudantes percebem que a faculdade cuida do desenvolvimento dos estudantes e do bem-estar da instituição são caracterizadas pela baixa hostilidade por medidas perceptuais e comportamentais. Esses resultados indicam que ações e atitudes levadas pela faculdade e pelos administradores têm um papel importante no estabelecimento de um tom geral no *campus* que faz o estudante se sentir bem.

Mas qual a relevância de uma pesquisa sobre o clima universitário para discentes com deficiência? Para criar um clima inclusivo para esse grupo, entender e melhorar as experiências e percepções de diversidade e inclusão dos membros da comunidade acadêmica e atuar como referência para acompanhar as mudanças ao longo do tempo.

De acordo com Evans (2017, p. 263) muitos fatores contribuem para o clima do campus e os estudantes de vários campi percebem diferentemente esses ambientes. Compreender o clima de um campus específico é necessário para garantir que se está atendendo eficazmente as necessidades dos estudantes com deficiência.

Hurtado (1994, p.22), buscando sistematizar os conceitos sobre o tema, destaca que o clima universitário é composto por vários elementos, entre eles as dimensões:

histórica, estrutural, perceptual e comportamental. A dimensão histórica investiga o legado de inclusão e exclusão para a diversidade na instituição; a dimensão estrutural está relacionada às regras institucionais e suas características (tamanho, formas de controle, composição étnica, entre outros) e às interações sociais estabelecidas na instituição; a dimensão perceptual trata das percepções de seus membros, em geral dos estudantes, sobre alguns aspectos da instituição em resposta a questões de diversidade e a dimensão comportamental analisa os aspectos de relacionamentos entre diferentes raças, como a discriminação, dentro do campus.

Nesse sentido, a prioridade da pesquisa serão as dimensões perceptual e comportamental, que tratam das percepções dos estudantes sobre alguns aspectos da instituição em resposta a questões de diversidade e a dimensão comportamental, analisando o relacionamento entre os alunos com deficiência e seus colegas, professores e funcionários não deficientes, tais como discriminação, pertencimento e preconceito.

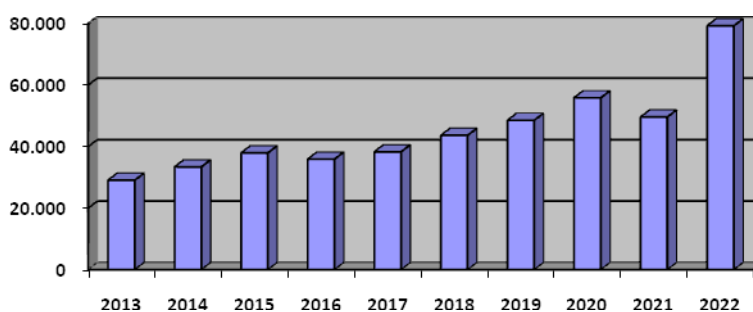
4. EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DE UM CONTEXTO LEGISLATIVO

Na seção 2.2 tivemos a oportunidade de acompanhar a trajetória de luta do movimento das pessoas com deficiência por seus direitos. Nesta seção faremos um estudo sobre o desenvolvimento da legislação referente à educação das pessoas com deficiência, apresentando alguns marcos legais, para que possamos entender as alterações no processo educacional desde a educação básica até o ensino superior e como essas mudanças na legislação contribuíram para o acesso dessas pessoas à Educação.

As alterações na legislação referente à educação das pessoas com deficiência têm contribuído para o crescimento do número de alunos com deficiência matriculados nas Instituições de Ensino Superior nos últimos anos, ainda que não seja o número ideal. Em 2016 foi promulgada a Lei nº 13.409/16 que prevê cotas para estudantes com deficiência nas universidades e institutos federais, mas como apresentaremos no gráfico abaixo a proporção de alunos com deficiência matriculados em instituições públicas e privadas é crescente e anterior a essa legislação.

A título de ilustração apresentamos os dados dos últimos dez anos que contemplam tanto o período sem legislação específica como o com legislação específica. Os dados foram extraídos das sinopses estatísticas do ensino superior, do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa - INEP³ e assim fica claro o aumento desses alunos nas universidades:

GRÁFICO 1 - ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO



Fonte: INEP (2024)

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 11 maio 2024

Diante desses dados, vejamos alguns marcos legais que contribuíram para o desenvolvimento da educação das pessoas com deficiência.

A educação de pessoas com deficiência teve início no Brasil com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, em 1854. (Brasil, 2008).

Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES e posteriormente vieram o Instituto Pestalozzi (1926) especializado no atendimento à pessoa com deficiência intelectual e em 1945 foi criado, no mesmo instituto, o atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação (Brasil, 2008).

Em 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos que previa a educação como um direito de todos. Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (Brasil, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961 - Lei 4.024/61 - previa o atendimento às pessoas consideradas “excepcionais”. Essa lei foi alterada em 1971 pela Lei nº 5.692 e passou a definir “tratamento especial aos alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (Brasil, 2008).

Em 1973, foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP ficando responsável pela gerência da educação especial no país (Brasil, 2008). Com o advento da Constituição Federal de 1988 foram estabelecidos direitos fundamentais, dentre eles o da igualdade: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988, art. 5º). Nesse sentido, o jurista Pedro Lenza (2009, p. 679) nos esclarece que se trata de uma igualdade material e não formal, “na medida em que a lei deverá tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades”. Esse tratamento desigual recai na adoção de ações afirmativas visando proteger determinados grupos que historicamente foram marginalizados, buscando-se dessa forma oferecer a estes igualdade de oportunidades com os demais indivíduos que não sofreram tal marginalização: [...] o constituinte tratou de proteger certos grupos que, a seu entender, mereciam tratamento diverso. Enfocando-os a partir de uma realidade histórica de marginalização social ou de hipossuficiência decorrente de outros fatores, cuidou de estabelecer medidas de compensação, buscando concretizar, ao menos em parte, uma

igualdade de oportunidades com os demais indivíduos, que não sofreram as mesmas espécies de restrições. (Araújo; Nunes Júnior *apud* Lenza, 2009, p. 680).

No âmbito educacional, a questão das ações afirmativas ocorreu por meio da promulgação de leis e instituição de programas governamentais que tinham como foco atender àqueles membros da sociedade, que até então, estavam excluídos. O direito à educação é um direito social garantido pelo art. 6º da Constituição Federal de 1988, sendo “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” (Brasil, 1988 – art. 205).

Além disso, a Constituição prevê que o ensino será ministrado em igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988, art. 206, I), e estabelece como dever do Estado garantir atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência (Brasil, 1988, art. 208, III).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), também chamada Declaração de Jomtien, objetiva, entre outros pontos, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, sendo que as pessoas com deficiência possuem necessidades educacionais que requerem atenção especial que garantam a elas a igualdade de acesso à educação (ONU, 1998, art. 3º, 5).

A Assembleia Geral da ONU promulgou em 1993 a Resolução nº 48/96 a qual, além de outras disposições, estabeleceu normas quanto à igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência na educação, inclusive a educação superior: “Os Estados devem reconhecer o princípio segundo o qual deve proporcionar-se às crianças, jovens e adultos com deficiência igualdade de oportunidades em matéria de ensino primário, secundário e superior num contexto integrado.”

A ONU recomenda que as instituições de ensino ofereçam serviços de apoio que atendam as diferentes necessidades dos estudantes, como a disponibilização de intérpretes de língua de sinais: A educação das pessoas com deficiência em estabelecimentos regulares de ensino pressupõe a existência de serviços de intérpretes de língua gestual e de outros serviços de apoio adequados. Condições de acessibilidade e serviços de apoio precisam ser garantidos, de forma a dar resposta às necessidades de pessoas com diferentes deficiências. (ONU, Resolução 48/96).

De acordo com a Declaração de Salamanca de 1994, os governos devem adotar o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou política. Tornou-se um marco na educação inclusiva porque estabeleceu como princípio “que as escolas do ensino regular

devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência [...], das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais” (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial foi instituída em 1994 com o objetivo de orientar “o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as 82 atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 2008).

A atual LDB – Lei nº 9.394/96 trouxe o conceito de educação especial e especificou sua aplicação: Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE - Lei nº 7.853/89 regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99 – foram estabelecidas normas gerais que asseguraram o pleno exercício dos direitos individuais pelas pessoas com deficiência e no que se refere à educação essa norma trouxe a inclusão da Educação Especial para o sistema educacional brasileiro.

No que se refere à educação superior, o Decreto nº 3.298/99 estabeleceu que as instituições de ensino superior devem oferecer provas adaptadas, bem como serviços de apoio que permitam ao estudante com deficiência realizar as atividades curriculares propostas, além de garantirem a estes acessos ao processo seletivo para ingressar no ensino superior:

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

Em 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 02/01 assegurando a todos a matrícula e garantindo aos alunos com necessidades especiais que a escola lhes ofereça as condições necessárias para uma educação de qualidade – (Brasil, 2001, art. 2º).

Ainda em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172 estabelecendo aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a elaboração de planos decenais com base no Plano Nacional de Educação, incluindo a educação inclusiva. Nesse mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 3.956 - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção da Guatemala. Esse “Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (Brasil, 2008).

A Lei nº 10.260/01 instituiu o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de “natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação” (Brasil, 2001).

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 01/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e determinou que na organização curricular da formação do docente devem estar presentes conhecimentos voltados para as necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasil, 2008).

Nesse mesmo ano, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão devendo ser ensinada de forma obrigatória nos cursos de Formação de Professores, Fonoaudiologia e nos demais cursos de licenciatura e optativa nos cursos de nível superior, segundo o artigo 4º da Lei nº 10.436/02 e o art. 3º, § 1º e § 2º do Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a referida lei.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC instituiu uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa (Brasil, 2008).

A Portaria MEC nº 3.284/03 dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (Brasil, 2013).

Em 2004, o Decreto nº 5.296 regulamentou as leis nº 10.048 e 10.098, ambas de 2000, que tratam do atendimento à pessoa com deficiência e condições gerais de acessibilidade. De acordo com esse decreto os estabelecimentos de ensino, de qualquer nível, público ou privado devem oferecer condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes e compartimentos às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive

salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (art. 24).

A Lei nº 10.861/04 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES com a finalidade de melhorar a qualidade da educação superior, de orientar a expansão da sua oferta, de aumentar permanentemente a sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, de promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (art. 1º, §1º).

O Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/02 estabelecendo que:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior ;

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005a).

O Programa Universidade para todos – PROUNI, Lei nº 11.096/05, regulamentada pelo Decreto nº 5.493/05 que se destina à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento ou de vinte e cinco por cento, para estudantes de cursos de graduação ou sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Dentre os sujeitos contemplados com a bolsa estão às pessoas com deficiência, conforme o art. 2º, II da referida lei.

Também em 2005 foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR propondo ações que garantam o acesso pleno das pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. O Programa tem por objetivo principal: fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2013).

O Decreto nº 5.773/06 dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior no sistema federal de ensino. Estabelece como requisito que

no Plano de Desenvolvimento Institucional deverá conter elementos de infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando um plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida (art. 16, VII, c).

Em 2007, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que tem como ação programática para as IES: “desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência [...]” (Brasil, 2007, p.41). Também em 2007 foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – Decreto nº 6.096/07. O programa tem por objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais segundo o art. 1º desse decreto (2007). E tem como uma de suas diretrizes a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008 define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e tem como função “disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2013).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada pelo Decreto nº 6.949/09, na qual o direito à educação pelas pessoas com deficiência é reconhecido cabendo a cada Estado Parte assegurar a estas um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Em 2010, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – Decreto nº 7.234/10 – com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Dentre as ações desenvolvidas pelo programa destacamos o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O programa tem por objetivos:

Art. 2º I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O Decreto nº 7.611/11 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e tem como diretriz, dentre outras, garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Além disso, esse decreto estabelece que a União oferecerá apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Esses núcleos visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011a, art. 5º§ 2º, vii e §5º).

Decreto nº 7.612/11 institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Dentre as diretrizes que norteiam o programa destacamos: a garantia de um sistema educacional inclusivo e a garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado (BRASIL, 2011b, art. 1º e 3º).

Em 2012, entra em vigor a chamada Lei de Cotas, Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, com previsibilidade para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Essa lei foi alterada em 2016 pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, na qual estabeleceu-se revisão em um prazo de dez anos, o que ocorreu em 2023 com a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.

Em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão – LBI que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência. No que diz respeito à educação superior, prevê o direito à educação em todos os níveis, visando desenvolver as habilidades da PCD de acordo com seus interesses. Assegurar esse direito é dever do Estado, da família e da comunidade escolar, garantindo uma educação de qualidade e sem nenhuma forma de violência e discriminação.

Segundo a Lei supracitada, o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica é garantido em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas e para que isso ocorra os processos de seleção devem adotar algumas medidas, tais como: formulário de inscrição com campos específicos sobre os recursos de acessibilidade e a tecnologia assistiva da qual necessita; atendimento preferencial ; disponibilizar provas em formatos acessíveis ; dilação de tempo, conforme previamente informado pelo candidato ;

tradução do edital em Libras; avaliação das provas respeitando a singularidade da linguagem das pessoas com deficiência.

Em 2016, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 alterou 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.

Em 2020, o Decreto nº 10.502, instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial, que, foi considerado por especialistas e pessoas com deficiência um retrocesso, pois ressurgiu com as classes e escolas especiais. Após muita discussão no âmbito legal o Decreto foi revogado pelo Decreto 11.370/23.

E em 2023, foi promulgada a Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023 que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispondo sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

Como pode-se perceber o amparo legal é extenso e vem evoluindo ao longo dos anos, no entanto é preciso verificar na prática se essas mudanças e esses direitos estão sendo efetuados.

5. MEDIDAS ADOTADAS PELA UFRJ NO ACOLHIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Hurtado, Milem *et al.* (1998, p. 282) apresentam dimensões para subsidiar a pesquisa *campus climate*, sendo elas: história institucional, diversidade estrutural, clima psicológico e clima comportamental.

Nessa seção será apresentada a dimensão história institucional que investiga o legado de inclusão e exclusão para a diversidade na instituição, com foco nos discentes com deficiência.

A UFRJ como a universidade mais antiga do Brasil atende alunos com deficiência há muito tempo, bem antes da lei supracitada, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Lei de Cotas, alterada recentemente pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.

Há décadas a instituição recebe alunos com diferentes tipos de deficiência, neste sentido, a pesquisa busca entender como era a relação desses estudantes com a instituição antes da entrada em vigor de leis específicas, como a LBI, a lei de cotas etc.

Outro ponto a ser destacado nessa seção é a proatividade dos servidores que atuaram nesse período, por isso são apresentados aqui os resultados das entrevistas realizadas com servidores e professores da instituição, não somente a título de trazer à luz como o acolhimento a esses estudantes foi realizado, mas para registrar na memória da universidade a participação desses profissionais dedicados, que apesar da falta de capacitação não se intimidaram e adotaram formas de acolher e atender as necessidades desses alunos.

Uma das primeiras ações de inclusão para garantir a permanência e a conclusão de um aluno com deficiência ocorreu em 1993 no Núcleo de Computação Eletrônica – NCE, quando esse aluno cursava o segundo período e o referido professor demonstrou interesse em oferecer uma tecnologia de qualidade para que o aluno pudesse ouvir o que estava escrito na tela do computador.

Com muita pesquisa e esforços o professor José Antônio Borges e o aluno Marcelo Pimentel Pinheiro chegaram a um programa econômico e funcionalmente viável. Com a continuidade das pesquisas e após vários testes surgiu o sistema DOSVOX, que até hoje é utilizado (com atualizações) e é disponibilizado gratuitamente pelo site <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm>. Além do DOSVOX o Laboratório TecnoAssist - Projetos de acessibilidade, do Instituto Tércio Pacitti NCE/UFRJ,

desenvolve outros projetos de acessibilidade com o intuito de contribuir para novas oportunidades às pessoas com deficiência.

Hoje a instituição conta com o Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva (FPAI), com a Superintendência-Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade (Sgaada), com as Comissões de acessibilidade dos centros e unidades e com projetos desenvolvidos por alguns cursos.

Explorando os sites desses órgãos citados acima é possível encontrar muita informação a respeito do desenvolvimento das ações de acessibilidade na instituição.

Souza *et al.* (n.p.) em seu artigo informa que entre 2006 e 2007 houve um movimento de luta pela inclusão e acessibilidade do FPAI na instituição:

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o movimento de luta pela instituição de medidas relativas à acessibilidade e inclusão foi iniciado em 2006/7, e em 2016 recebeu sua primeira iniciativa que o instituiu oficialmente.

Note-se que esse movimento precisou de uma década para criar um órgão que atendesse às necessidades de seus alunos. Começando a existir praticamente ao mesmo tempo em que a legislação prevê ações afirmativas para o estudante com deficiência, no caso a chamada lei de cotas.

No entanto, em 2005 o Ministério da Educação por meio das secretarias de Educação Superior (SESu), de Educação Especial (SEEsp), e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou o primeiro edital do programa Incluir e, ainda segundo Souza *et al.* (n.p.), “um grupo de servidores técnico-administrativos e docentes, e alunos vinculados a diversas unidades e laboratórios de pesquisa da UFRJ decidiu elaborar um projeto para concorrer ao referido edital”.

Nesse mesmo ano, o Instituto de Bioquímica Médica iniciou o Projeto Surdos UFRJ ligado ao Laboratório de Didático de Ciência para Surdos – LADICS. O objetivo era incluir o surdo na sociedade através do conhecimento científico, ao qual poucos têm acesso, com o lançamento do “Manual de Surdos no Ensino Superior” que foi um grande legado para os que trabalham na Educação Superior.

Em 2007, cria-se o Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade (NIA) para atender às exigências do Edital MEC/SESu/SEEsp Nº 3, de 26/4/2007 com o objetivo de:

integrar e promover a interatividade entre diversas iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência já existentes em diferentes unidades da nossa Universidade. Além disso, buscou incluir discentes, pesquisadores, servidores docentes e técnicos-administrativos que se preocupavam com a temática da acessibilidade e inclusão... (Souza *et al.*, n.p.).

Com o financiamento obtido com o MEC, o NIA conseguiu manter-se no período de 2007-2009, no entanto os valores eram limitados e incompatíveis com o tamanho da UFRJ, sendo assim o trabalho ficou limitado, por exemplo, não era possível contratar pessoal de apoio para o acompanhamento dos alunos.

Apesar de ser formado por um grupo, apenas uma funcionária atuava com mais dinamismo, e a mesma precisou se licenciar, voltando em 2010 e tentando recuperar as atividades do grupo.

Em 2010 a professora do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ – Marta Simões Peres inicia o projeto Paratodos, com proposta de contemplar diferentes singularidades, apostar no convívio e potência da diversidade, colocar os estudantes em diálogo com a saúde, estudos da deficiência, reabilitação e, acima de tudo, com a extensão universitária, visando aumentar as trocas entre universidade e sociedade (Peres, 2016, p.3).

As aulas do projeto ocorrem no complexo desportivo do Campus Praia Vermelha e estão abertas para toda a comunidade acadêmica, bem como para a comunidade externa.

Nesse projeto, que combina prática e teoria, todos são convidados a conhecer seus corpos e dançar, independentemente de qualquer limitação, desde que estejam aptos para tal.

Atualmente a professora está lotada na Decania do Centro de Ciências da Matemática e Natureza – CCMN integrando o corpo docente permanente da pós-graduação do Programa de História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia – HCTE dando continuidade ao projeto.

Em 2011, o NIA consegue uma reunião com a gestão universitária e apresenta os trabalhos que já estavam encaminhados e manifestou interesse em estar diretamente ligado à Reitoria:

A proposta era que se transformasse o NIA (Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade) em uma Superintendência, vinculada ao Gabinete da Reitoria, com o objetivo principal garantir a acessibilidade plena e a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços da Universidade Federal do Rio de Janeiro, através de ações institucionais afirmativas direcionadas à educação, saúde, assistência social e direitos humanos dessa população, eliminando barreiras atitudinais/comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Entretanto, essa proposta foi desconsiderada pela gestão anterior (SOUZA *et al.*, n.p.)

Uma vez que a reunião não obteve resultado positivo, o NIA foi incorporado a Divisão de Inclusão Social, Acessibilidade e Assuntos Comunitários (DINAAC) cuja composição era: seção de acessibilidade; seção de inclusão e seção de assuntos comunitários. Apesar do pouco tempo de duração a divisão não conseguiu alcançar seu papel de articulação institucional das iniciativas de acessibilidade e inclusão, e é nesse contexto que surge o Fórum (FPAI), “como instância complementar ao trabalho da DINAAC” (SOUZA *et al.*, n.p.):

Diante da existência de grandes demandas de acessibilidade arquitetônica, física, atitudinal e comunicacional nos campi da UFRJ, a Agência UFRJ de Inovação e a Superest, em conjunto com vários grupos, instâncias e profissionais da UFRJ e parceiros, organizaram o 1o Fórum Universitário de Acessibilidade UFRJ (abril de 2013), que teve por objetivo mobilizar atores no campo da acessibilidade, inovação e inclusão para avaliar estratégias e reunir propostas, focando nas perspectivas de elaboração de um mapa da (in)acessibilidade dos campi, utilizando os princípios da inteligência coletiva e as tecnologias de georreferenciamento

O NIA atua hoje na Faculdade de Letras com o intuito de oportunizar acessibilidade às pessoas com deficiência na Faculdade de Letras e em espaços, materiais, em ações e processos desenvolvidos na Faculdade, promovendo a inclusão educacional e social dessas pessoas.

Além de atuar em várias frentes na Faculdade de Letras, o NIA dispõe de projetos para garantir a acessibilidade e a permanência dos alunos da faculdade, tais como: Libras para Todos: ensino a distância, criado em 2017 o curso de extensão fornece ambiente de ensino-aprendizagem de conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Cultura Surda; Projeto Vox - Produção de Materiais em Áudio para Pessoas Cegas ou com Baixa Visão que foi criado em 2018 com o objetivo de desenvolver textos acessíveis para alunos dos cursos de Letras, que sejam cegos ou com baixa visão.

Estes projetos têm por objetivo propiciar a permanência dos discentes com deficiência, além de fortalecer as práticas inclusivas de acesso à educação superior e também proporcionar acessibilidade aos docentes e técnicos com deficiência da Faculdade de Letras.

O Núcleo, além de refletir o contexto educacional inclusivo, é composto por servidores que promovem ações de acolhimento, de informação e de integração dos discentes com a comunidade acadêmica, com a colaboração da Diretoria de Acessibilidade

da UFRJ – DIRAC e das indicações do Fórum Permanente UFRJ Acessível. Essas ações são desenvolvidas a partir de estudos em pesquisas científicas e da participação em capacitações a respeito da pessoa com deficiência.

O NIA dispõe de materiais e recursos tecnológicos, que contribuem para a acessibilidade em sala de aula e produção de materiais didáticos. Também são disponibilizadas orientações, no formato de artigos e links de sites, que buscam interação entre tecnologia e informação, proporcionando o acesso às informações sobre inclusão.

As questões relacionadas à acessibilidade nos *campi* só aumentavam, então a Agência UFRJ de Inovação e a SUPEREST – Superintendência Geral de Políticas Estudantis - uniram-se aos diversos grupos, instâncias, profissionais e parceiros da instituição e organizaram, em 2013, o 1º Fórum Universitário de Acessibilidade UFRJ, com o objetivo de “mobilizar atores no campo da acessibilidade, inovação e inclusão para avaliar estratégias e reunir propostas, focando nas perspectivas de elaboração de um mapa da (in)acessibilidade dos *campi*, utilizando os princípios da inteligência coletiva e as tecnologias de georreferenciamento” (SOUZA *et al.*, n.p.).

Dando continuidade a mobilização manifestada no 1º Fórum, decidiu-se pela promoção de um “encontro mais amplo, que reunisse todos, para discutir aspectos críticos da implantação de tecnologias assistivas na educação e no trabalho, bem como institucionalizar políticas públicas de acessibilidade” (SOUZA *et al.*, n. p.).

Nesse sentido, em 2015, realizou-se o II Fórum de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva da UFRJ, que por sua vez, contou com o apoio da Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças, e de membros da gestão de 2015 da instituição, tendo sido promovido pela Agência UFRJ de Inovação.

Uma nova tentativa de diálogo com a gestão da universidade ocorre e em setembro de 2016 é constituído o Fórum Permanente UFRJ Acessível Inclusiva, uma vez que a equipe gestora da instituição:

sensibilizada com importância da representação participativa das diversidades para se construir uma universidade verdadeiramente universal, e que atenda assim sua missão educadora, por meio da Assessoria da reitoria, imediatamente acolheu, incentivou e promoveu a constituição de um Fórum [...] (Souza *et al.*, n.p.).

A partir de discussões realizadas pelo FPAI, que se caracteriza como um Órgão Consultivo ficou evidente a necessidade de uma instância de deliberação e execução de demandas relativas à promoção de acessibilidade para as pessoas com deficiência no âmbito da Universidade (Souza *et al.*, n.p.).

Assim, a Diretoria de Acessibilidade - DIRAC foi criada pela Portaria nº 1.319, de 22 de fevereiro de 2018, com a função de elaborar e implementar a Política de Acessibilidade da UFRJ. Trata-se, portanto, de uma instância executiva, diretamente vinculada ao Gabinete do Reitor, e que tem por objetivos, segundo a referida Portaria:

- 1 – Organizar, sistematizar e estabelecer a articulação institucional necessária para a execução da Política de Acessibilidade e das diretrizes apontadas pelo FPAI;
- 2 – Orientar e acompanhar a implementação da Política de Acessibilidade da UFRJ;
- 3 – Fomentar iniciativas voltadas para o fortalecimento da articulação entre ensino, pesquisa e extensão dentro da temática de acessibilidade.

A Diretoria de Acessibilidade (DIRAC), vinculada ao Gabinete da Reitora, (a partir de setembro de 2023 passa a ser vinculada à Superintendência-Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade (Sgaada) e trabalha coletando dados relativos à acessibilidade na UFRJ, identificando demandas e necessidades, mantendo interlocução com as diversas instâncias dentro e fora da universidade, sugerindo e propondo aquisição e adaptação de mobiliários e materiais didático-pedagógicos adaptados, apoiando execução de eventos, campanhas e ações para a garantia da cidadania, essas informações encontram-se disponíveis no endereço eletrônico: <https://acessibilidade.ufrj.br/dirac/>.

Para o FPAI a maior meta inicial é organizar a construção da política de acessibilidade da UFRJ e a maior missão cotidiana é orientar as unidades da UFRJ a promoverem a acessibilidade e a consequente inclusão de todas as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação da UFRJ.

A DIRAC é formada por uma Direção e uma Divisão de Orientação e Suporte (DOS), que atua nos seguintes eixos: pedagógico; planejamento ; acessibilidade física ; comunicação e o Núcleo de Atendimento e Projetos Educacionais para Pessoas Surdas e com Surdocegueira (NAPESS).

Outras ações promovidas pela UFRJ estão descritas no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2020-2024 – Portaria UFRJ nº 11.205, de 17 de outubro de 2019, com o intuito de melhorar as condições de estudo e permanência dos estudantes com deficiência:

A implementação de ações afirmativas no acesso à Universidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, visa ampliar as oportunidades de acesso a segmentos sociais em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica e grupos minoritários discriminados, como negros, pardos, indígenas, deficientes físicos e outros, contribuindo assim para a redução das desigualdades sociais. Na pós-graduação, a indução dessas ações se configura, observada por profissionais de diversas áreas, como mais um passo à diminuição das diferenças de oportunidades e de condições de vida a que estão submetidos negros, indígenas, pessoas com

deficiência e pessoas, trans (...) na sociedade brasileira (UFRJ,2019, p. 253).

Em 2018, o Conselho de Ensino para Graduação (CEPEG) autorizou, de forma facultativa, por meio da Resolução nº 3, de 23 de outubro de 2018 o estabelecimento de cotas nos processos seletivos para o ingresso nos cursos *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado, observando a peculiaridade de cada área e curso.

Assim, ficou decidido que poderia ser destinado o percentual de até 20% do total de vagas disponibilizadas. Dessa forma, a UFRJ oficializou também sua política de cotas em nível de pós-graduação, com o intuito de ampliar a reserva de vagas de ações afirmativas para pessoas pretas, pardas e indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans no acesso aos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFRJ.

Ainda de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, o objetivo é de que até 2024 todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* adotem ações afirmativas em seus processos seletivos (UFRJ, 2019, p. 255).

O plano prevê ainda a promoção de ações para melhorar as condições de acessibilidade e desempenho acadêmico de discentes com deficiência (UFRJ, 2019, p.256).

Além da promoção de programas, projetos e ações de assistência estudantil que utilizam recursos financeiros do Pnaes: dentro dos seguintes eixos:

[..] X. acesso, participação e aprendizagem de discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (UFRJ, 2019, p.257).

A Pró-Reitoria de Políticas Estudantis – PR7 é o órgão responsável pelo planejamento, execução e gestão dos programas e ações de políticas estudantis da UFRJ, de acordo com o disposto na Resolução Consuni 02/2019, que regulamenta a Política de Assistência Estudantil da UFRJ e fixa diretrizes sobre o seu funcionamento. Tal política tem como marco legal o Decreto nº 7.234 de 19/07/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

A Política de Assistência Estudantil da UFRJ é composta por programas, serviços e auxílios financeiros direcionados a apoiar a permanência e conclusão de curso na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

QUADRO 2 – OBJETIVOS DA PR-7

- Ampliar os programas de assistência estudantil já existentes e propor novas ações;
- Regulamentar e acompanhar o processo de seleção e aplicação dos auxílios financeiros aos estudantes;
- Apoiar, coordenar e fomentar as ações socioculturais voltadas ao corpo discente ou organizadas por entidades estudantis;
- Implementar ações para apoio psicopedagógico de estudantes, buscando a aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas na formação discente;
- Articular junto às instâncias da área de saúde da universidade ações que visem à promoção e prevenção da saúde do estudante;
- Articular junto às unidades acadêmicas e Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) ações que busquem dar suporte ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes;
- Dar suporte e acompanhar as ações que visem a política de alimentação voltada ao corpo discente; - Promover a discussão e elaborar proposições, de forma articulada com a administração central, sobre as questões relacionadas à moradia estudantil;
- Promover ações para melhorar condições de acessibilidade e desempenho acadêmico de alunos com deficiência física.
- Desenvolver indicadores para avaliação e acompanhamento da Política de Assistência Estudantil, conforme preconizado na Resolução Consuni 02/2019 (UFRJ, 2019);
- Apoiar a produção técnica e científica na área da permanência universitária e assistência estudantil

Fonte: <https://politicasesstudantis.ufrj.br/index.php/apresentacaocoordenacao>

Para além dos auxílios financeiros, os programas desenvolvidos e executados pela PR-7 são projetos e ações direcionados a todos os discentes da Universidade, visando à permanência qualitativa e conclusão do curso, além de alcançar a redução dos índices de retenção e evasão.

A atuação junto aos discentes possui ações que visam proporcionar o aprendizado prático da necessidade de convivência com as diferenças e da importância do respeito ao

próximo, auxiliando no desenvolvimento do sentimento de participação ativa e pertencimento à comunidade universitária. Essa atuação é vital para o exercício dos direitos sociais fundamentais e para a superação das desigualdades educacionais, além de contribuir para o combate a todas as formas de discriminação e para a integração da comunidade universitária, o que torna a experiência educativa ainda mais enriquecedora, colaborativa e humana (UFRJ, 2019, p.258).

Assessoria de Inclusão e Acessibilidade (AIA) - Atua em ações de combate à exclusão e opressão a pessoas LGBTQIAPN+, pretos, pardos e indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e pessoas com transtornos no desenvolvimento (UFRJ, 2019, p.25-26). Essas ações são:

1. Atendimento Avaliação de necessidades, encaminhamento, orientação e capacitação para uso de ferramentas que auxiliem na melhoria do desempenho acadêmico.

2. Visita às Unidades 2 Reuniões técnicas e levantamento de demandas discentes que requeiram ações de acessibilidade e inclusão.

A UFRJ é uma grande instituição, tanto em número de alunos, servidores, mas também em localização. Os cursos encontram-se divididos em localidades diferentes do estado do Rio de Janeiro, não somente no Centro, Praia vermelha, Ilha do Fundão, mas também em outros municípios como Duque de Caxias e Macaé.

Nesse sentido o FPAI também se organizou para ter um representante de cada centro, unidade ou pólo.

No caso do polo de Macaé, que é uma construção mais recente, em torno de 15 anos, porém muito atuante na área de acessibilidade, pois com a chegada de uma professora entre 2008-2010 começou-se a falar em acessibilidade, pessoas com deficiência, capacitação para os servidores trabalharem com alunos e colegas com deficiência.

No período de criação do FPAI 2016-2018 era necessário indicar uma pessoa para representar o polo no fórum, e como já estava sendo realizado um trabalho, ainda que de forma assistemática, surgiu a proposta de criar uma Comissão para o polo Macaé. Então em 2017 veio a proposta de criação da CPAI como comissão provisória e em 2018 como comissão permanente. Durante o período que ela foi provisória foi observado e discutido até que ponto poderia ser a atuação da CPAI e qual seria seu escopo.

A comissão passou a ter mandatos de 2 anos , com reuniões mensais ordinárias, com 15 membros participantes. As reuniões foram retomadas em maio 2020, mesmo com a pandemia.

A CPAI é uma comissão permanente ligada a Decania, de instância consultiva, não deliberativa. O papel da CPAI é promover condições de acessibilidade e inclusão para o corpo social da unidade Macaé, aqui entendido como estudantes e servidores.

Por ser uma instância consultiva age transmitindo as necessidades de aquisição para as instâncias responsáveis. Os prazos não acompanham as necessidades dos alunos, seja por questões burocrática, financeiras etc., mas o trabalho obtém bons resultados.

A Comissão se divide em alguns eixos de trabalho exercidos pelos membros da comissão. Na comissão há representação docente (graduação e pós-graduação), técnico e discente. Essa representação organizada em eixos busca acompanhar a pessoa com deficiência em vários aspectos na questão da matrícula, na questão das atividades de ensino obrigatório do estudante, na educação continuada para o corpo social etc.

Outro projeto de 2018, criado pela professora Virgínia Kastrup, articulava arte, acessibilidade e atenção conjunta. Professora do curso de Psicologia do projeto de extensão “acessando uns aos outros,” desenvolvido pelo NUCC – Núcleo de Pesquisa Cognição e Coletivos do Instituto de Psicologia/Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, trabalhou em 2018 a Oficina de DanceAbility no Encontro Estético daquele ano, esses encontros reúnem estudantes com e sem corpos marcados pela diversidade e coloca como problema a dimensão micropolítica da acessibilidade.

Ainda imbuído no propósito de reunir atores interessados na temática da acessibilidade no ensino superior, principalmente em questões relacionadas a acessibilidade em bibliotecas, o Sistema de Bibliotecas e Informação – SIBI/UFRJ, identificou por meio de seus mapeamentos, bibliotecários e profissionais de biblioteca que tinham interesse em atuar com a temática ou já atuavam individualmente em suas bibliotecas.

A Comissão de Acessibilidade do SIBI foi criada pela Portaria nº 13.238 de 29 de novembro de 2019 e busca prestar informações gerais sobre a temática e divulgar ações, estimulando a participação dos servidores e o compromisso com um padrão de atendimento em todas as bibliotecas.

Desenvolveu a Política de Acessibilidade para as 43 bibliotecas que compõem o SIBI e vem realizando eventos de sensibilização sobre a temática abertos para a comunidade acadêmica e público em geral.

Em 22 de maio de 2023 o Conselho Universitário, em sessão especial, aprova por unanimidade a implantação da Superintendência-Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade (Sgaada).

A missão da Sgaada é atuar na liderança e coordenação das iniciativas políticas voltadas para a promoção da igualdade, inclusão e acessibilidade em suas ações internas e extramuros.

Tem por objetivos impulsionar ações afirmativas, incentivar a diversidade no ambiente da Universidade e formular políticas, implementar programas, propor projetos, campanhas internas e externas, eventos, além de monitorar todas as frentes de trabalho de suas diretorias ou parcerias internas e externas nas quais se envolva.

De acordo com o acima exposto, verifica-se que a UFRJ tem buscado ao longo dos anos relacionar-se da melhor forma com seus alunos com deficiência, mas ainda não conseguiu formalizar sua política de acessibilidade e transpor as barreiras necessárias.

No dia 19 agosto de 2024 foi lançado pela Superintendência Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade (SGAADA).

De acordo com a superintendente o propósito do estudo è:

Esse censo é para nos conhecermos e conhecermos a diversidade existente na UFRJ. Com isso, teremos a possibilidade de produzirmos políticas públicas de gênero, raça, orientação sexual, políticas socioeconômica, cultural e de acessibilidade. Conhecer nosso corpo social e atender suas necessidades e expectativas é muito importante para nós, declara Denise Góes (SINTUFRJ, 2014, online).

Em novembro de 2024, a DIRAC lançou o Mapeamento sobre Acessibilidade e inclusão direcionado às Unidades e Coordenações de cursos. Esse mapeamento consiste em uma entrevista com um responsável para informar dados relacionados ao patrimônio, comportamento e adequação às legislações vigentes, todas acerca do tema acessibilidade e inclusão.

Essa ação tem por objetivo coletar dados úteis para o recredenciamento da UFRJ e para obter o panorama atual da instituição para melhoria dos pontos necessários.

Conforme colocado acima, a UFRJ é uma instituição gigante em espaço físico e número de alunos, o que sem dúvida representa um desafio para a mesma em questões de garantir as mesmas ações em todos os *campi*. No entanto, o que observamos ao realizarmos este levantamento inicial de ações de acessibilidade é a necessidade de um departamento, diretoria, setor que pudesse concentrar as ações realizadas por cursos, professores, alunos.

Temos certeza que apresentamos aqui algumas das ações existentes, pois acreditamos que mais profissionais estejam trabalhando nesse sentido, no entanto não há como fechar um resultado, o que seria diferente se houvesse o registro dessas ações em um setor ou departamento, assim fica nossa sugestão de criação de um órgão de monitoramento onde todas as ações fiquem registradas e que possam ser utilizadas por outros setores quando houver demanda, evitando assim a duplicidade de ações ou permitindo a melhoria das ações de acordo com debates entre os envolvidos. O certo é que a instituição pode fazer mais pelos alunos com deficiência.

Como já dito anteriormente, esta pesquisa visa contribuir para o aprimoramento desta relação e para a construção da política de acessibilidade da instituição e para isso no próximo seção serão apresentadas algumas ações consideradas capacitistas e outras anticapacitistas, o que poderá contribuir para conhecer mais as necessidades e especificações desses estudantes e, assim, elaborar uma política próxima da realidade da instituição.

6. CAPACITISMO

De acordo com a literatura, que será apresentada aqui, é preciso analisar a discriminação às pessoas com deficiência juntamente com outros grupos vulneráveis, tais como: as mulheres, os negros, a comunidade LGBTQIAPN+, assim como os sistemas de poder da sociedade e do Estado, pois todos dialogam com as estruturas sociais.

Esse diálogo, entre sistemas de opressão, recebeu a atenção dos estudiosos e Gesser, Block e Mello (2020, p. 22) propuseram uma perspectiva interseccional para as “camadas de opressão desses sistemas, no sentido de entender como eles atuam de modo a oprimir determinados grupos e valorizar outros”.

As autoras acima explicam que esse conceito de interseccionalidade “foi introduzido por autoras feministas negras como uma forma de se contrapor ao que elas denominavam de “feminismo branco”, o qual foi criticado por não situar e não visibilizar o fato de que a transversalidade das questões de gênero com as de raça, sexualidade, classe social e outras formas de discriminação corroboravam com a produção de diferentes formas de opressão” (Gesser, Block, Mello, 2020, p. 23) ou nas palavras de Crenshaw, 2002, p. 177, *apud* Block e Mello (2020, p. 23):

Trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes entre outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Outra estudiosa do tema Taylor (2017, *apud*, Gesser, Block, Melo, 2020 p. 26) afirma que o capacitismo é “estruturante da sociedade e afeta não somente as pessoas com deficiência e interseccional porque ele atinge as pessoas de diferentes formas, a depender de suas posições de raça, gênero, deficiência e classe”, o que contribui para desqualificar essas comunidades, associando a imagem desses grupos à vulnerabilidade, à inferioridade e à patologização afirmando também:

Essa patologização está intrinsicamente entremeada com o capacitismo, que situa os marcadores de deficiência, como vulnerabilidade, fraqueza, anormalidade física e mental e dependência, como indesejáveis. Conseqüentemente, quaisquer atributos físicos ou mentais que possam ser atribuídos (quer seja falso ou verdadeiro) a essas condições são vistos como deficiências biológicas, naturais, que precisam ser reguladas e controladas. Essas ideologias da deficiência ajudaram a definir populações inteiras como deficientes por meio de alegações de inferioridade intelectual

e física, como pode ser observado em estereótipos racistas que define as pessoas negras como fisicamente robustas, mas intelectualmente inferiores às brancas, comunidades indígenas como carentes de gestão e propensas à doença, e mulheres brancas de classe alta como delicadas demais para trabalhos intelectuais ou físicos rigorosos.

Sendo assim, adotar uma perspectiva interseccional para a luta anticapacitista contribuirá para a emancipação social desse grupo, bem como irá colaborar para romper com práticas voltadas à opressão de pessoas com deficiência e outros grupos como afirmam as autoras Gesser, Block, Mello (2020, p. 26).

Mello (2016, p. 3272) entende o capacitismo como o preconceito dirigido às pessoas com deficiência, e isso porque define as pessoas com deficiência pela corponormatividade:

[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação aos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia.

O capacitismo age como uma forma de controle, uma vez que gera um “padrão estético pautado nos corpos, ou seja, o ideal de corponormatividade, sobre as atitudes com o que está considerado fora dos “padrões” criados e impostos pela sociedade capitalista e, mais importante, controle sobre as capacidades das pessoas e o valor atribuído a elas” (Siqueira, Dornelles, Assunção, 2020, p. 156).

A possibilidade de se adotar uma perspectiva anticapacitista nas pesquisas e práticas sociais, se coaduna com a luta política das pessoas com deficiência pela garantia dos direitos humanos e da justiça social, como afirmam Gesser, Block, Mello (2020). As autoras demonstram a relação do capacitismo com a eugenia e também com o diálogo com o feminismo negro e defendem uma perspectiva interseccional da luta anticapacitista.

Uma perspectiva anticapacitista originada na interseccionalidade e na emancipação da deficiência, além de romper com o processo de opressão vivenciado pelos PCDs durante a história condiz com a luta política desse grupo e pela garantia de seus direitos.

De acordo com Gesser, Block, Melo (2020, p. 18) o capacitismo trabalha com um ideal de sujeito e aquele que não se enquadra nessa ideologia seria considerado deficiente. Tal situação não se aplicaria apenas aos sujeitos, mas às instituições, organizações produzindo uma forma de relacionamento performático produzido pela reiteração

compulsória de capacidades normativas, sendo que essas, são fruto do discurso biomédico norma/desvio, visando afastar o que é abjeção.

Para fechar esse tópico trazemos uma mensagem citada pelos autores Lopes, Solvalagem e Busse (2020, p. 143):

Parafraseando Angela Davis “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” queremos transferir essa máxima para a experiência do capacitismo. Afirmamos então, que não basta não ser capacitista, é preciso ser anticapacitista. E, além disso, propor a necessidade de aliarmos as lutas, como nos aponta Bell Hooks (2015). Fazer a coligação sem hierarquização das opressões, observando sempre o trânsito onde essas estruturas colidem e causam opressão.

Segundo as prerrogativas legais, o capacitismo é considerado crime na forma da Lei nº 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão em seu “Art. 88 - Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência” com pena de reclusão vai de 1 (um) a 3 (três) anos, e há multa.

Em 2023 foi sancionado o Decreto n. 11.793/23, que trata do Novo Viver sem Limites, e em seu art. 2º, I destaca o enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoas com deficiência. O conceito de capacitismo está previsto no art. 2º, I, parágrafo único:

qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou o efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, dessas pessoas com deficiência, 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.

6.1 CAPACITISMO NA UNIVERSIDADE: ATUANDO COM AÇÕES ANTICAPACITISTAS

O capacitismo é estrutural e está presente no ambiente da universidade, seja em uma fala considerada “piada” de alguém em relação a uma pessoa com deficiência, ou no comportamento dos colegas que não convidam a pessoa com deficiência para fazer parte do trabalho em grupo, na própria estrutura física da universidade que não atende as normas de acessibilidade e também na estrutura acadêmica quando não propõe um currículo

adaptado e não oferece os meios de acessibilidade para o discente com deficiência realize as tarefas e participe das aulas e demais atividades acadêmicas.

Como no gráfico 1 da seção 4 o número de alunos com deficiência matriculados nas universidades está crescendo, mas ainda não é o ideal. Fazer com que esses alunos que chegaram à universidade permaneçam e completem seus estudos é um desafio para o qual o capacitismo contribui.

Algumas ações podem ser realizadas com cunho anticapacitista e a própria Lei Brasileira de Inclusão apresenta essas ações na seção IV – Direito a educação:

art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (Brasil, 2015, art.28).

Além dessas ações previstas em lei encontra-se na literatura outras ações anticapacitistas sendo realizadas nas universidades no sentido de trabalhar para garantir a permanência do discente com deficiência nas universidades, como por exemplo: Kastrup (2020, p. 35) que afirma tentar trabalhar com seus alunos a prática e não somente a teoria. Agrupando alunos com e sem deficiência quebrando estereótipos e conectando pessoas.

Kastrup (2020, p. 35) traz à discussão a política cognitiva capacitista. Por política cognitiva entende-se “um modo de relação com o mundo, com os outros, consigo mesmo e com a própria atividade de conhecimento” (Kastrup, 2007; Kastrup, Tedesco, Passos, 2008).

Por sua vez a política cognitiva capacitista é uma das versões da política cognitiva da representação, que (...) “parte de supostas capacidades das pessoas sem deficiência, consideradas “normais”, e deduz supostas limitações nas capacidades das pessoas com deficiência, então consideradas incapazes e inferiores” (Kastrup, 2020, p. 36).

Essa política capacitista cognitiva “visa ressaltar que este é mais do que um conjunto de ideias e crenças equivocadas, mas se caracteriza por práticas cognitivas de opressão, discriminação, interdição e atitudes de desinteresse que são tão enraizadas em nós, que se confundem com uma atitude natural” (Kastrup, 2020, p. 36-37).

A autora busca na política cognitiva da invenção uma forma de trabalhar os conhecimentos transmitidos aos estudantes, uma abordagem mais prática do processo de aprendizagem e menos teórica que pode transformar o modo de ver e se relacionar com o outro, no caso o estudante com deficiência, como diz a autora “a formação inventiva ressalta a importância de aprender a problematizar, de colocar novos problemas” (Kastrup, 2020, p. 36-37).

Kastrup (2023, p. 414) aposta em práticas artísticas acessíveis, realizadas em grupos heterogêneos, bem como a experiência estética compartilhada indicam um caminho fecundo para a produção de transformações micropolíticas, que afetam o plano relacional. A arte tem uma dimensão política no sentido em que ela é capaz de operar transformações

em nosso modo de perceber, sentir, desejar, aprender, pensar, atentarmos-nos uns aos outros e partilharmos um mundo (Ferraz, 2010, 2012; Kastrup, 2018; Pozzana, 2017).

Articulando arte, acessibilidade e atenção conjunta a professora do curso de Psicologia do projeto de extensão “acessando uns aos outros”, desenvolvido pelo NUCC – Núcleo de Pesquisa Cognição e Coletivos do Instituto de Psicologia/Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, trabalhou em 2018 a Oficina de *DanceAbility* no Encontro Estético daquele ano, esses encontros reúnem estudantes com e sem corpos marcados pela diversidade e coloca como problema a dimensão micropolítica da acessibilidade. Como resultado a autora nos diz que:

Num trabalho de conexão afetiva, uma curiosa e inesperada sintonia deu indícios da direção micropolítica que nos orienta: vamos acessando uns aos outros. Eis uma imagem fugaz, um esboço, uma espécie de miragem do que desejamos ser a universidade pública nos dias atuais: um território marcado pela diversidade, como uma extensão dos corpos que nela habitam. (Kastrup, 2023, p. 423)

Assim, se pode observar que existem meios de conectar as pessoas, fazendo com que aquele que inicialmente tinha uma perspectiva em relação à deficiência do outro permita-se a conectar-se, conversar, realizar uma atividade conjunta e rever seu ponto de vista, , conforme observou-se empiricamente em uma oficina realizada na própria universidade onde realizou-se a pesquisa.

Outro ponto que pode deixar em desvantagem o discente com deficiência na universidade são as barreiras de acessibilidade para que o mesmo possa realizar suas atividades acadêmicas em igualdade de condições, como prevê a Lei nº 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão:

IV - 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, art. 3º).

É certo que as barreiras se apresentam extra universidade, no caminho do aluno até o campus, como barreiras físicas, arquitetônicas de transportes, mas no campus elas também estão presentes e precisam ser sanadas.

A barreira atitudinal “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”, ou seja, são ações do outro que impossibilitam a vida acadêmica do discente com deficiência, como por exemplo: um professor que fala ao escrever no quadro comprometendo a leitura labial de um aluno surdo, quando é feita a proposta do trabalho em grupo e o aluno PCD não é convidado por nenhum dos grupos, um olhar de piedade recebido de um servidor etc.

A deficiência não está nos corpos e nas mentes das pessoas, mas nas barreiras onde elas se relacionam. Dessas, há uma da qual nascem todas as outras que é a barreira atitudinal. Só é possível romper barreiras atitudinais transformando as atitudes das pessoas. Só se rompem as demais barreiras, físicas, arquitetônicas, tecnológicas, de comunicação, etc., rompendo as barreiras atitudinais que interferem nas ações, visões, paradigmas, modelos, atitudes e crenças. A atitude capaz de transformar as barreiras é a que pensa sobre acessibilidade (Siqueira, Dornelles, Assunção, 2020, p. 157).

Esse ponto da acessibilidade atitudinal precisa ser trabalhado na universidade a partir de palestras, rodas de conversas, cursos que tragam o assunto para discussão e que permitam a participação tanto na organização, como na execução de alunos com deficiência para fazer valer o Nada sobre nós sem nós. Debater o tema com os próprios alunos com deficiência trará um ambiente mais confiável, mais verdadeiro e inclusivo.

Ainda sobre ações que podem ser ministradas nas universidades encontra-se a publicação de Lorandi e Gesser (2023) com uma revisão de literatura sobre a produção científica abordando o capacitismo no ensino superior. Nesse trabalho há um tópico que corrobora para este estudo, que é “Contribuições para a construção de práticas anticapacitistas”. Neste tópico as autoras apresentam proposições para a construção de práticas anticapacitistas nas universidades.

Nesse trabalho as autoras afirmam que no Brasil ainda existem poucos trabalhos sobre o tema o que pode estar relacionado ao:

fato de essa categoria ter sido incorporada no âmbito da academia a menos de uma década por autoras como Dias (2013) e Mello (2016). Assim, muitos pesquisadores utilizam “barreiras atitudinais” e “discriminação por motivo de deficiência” como categorias para descrever os processos discriminatórios vivenciados pelas pessoas com deficiência no ensino superior (Lorandi e Gesser, 2023, p.6)

O que se observa é que essas proposições são fruto do trabalho de revisão de literatura realizado pelas mesmas, e que nos permite verificar uma gama de possibilidades, que já estão sendo realizadas fora do Brasil e que podem ocorrer em nossas universidades.

As propostas levantadas são: formação de professores para inclusão na universidade; abordagens pedagógicas inclusivas; políticas flexíveis dos cursos para reduzir as barreiras e acomodar os discentes com deficiência; visibilizar a deficiência para combater o capacitismo; o engajamento de pessoas sem deficiência no combate ao capacitismo; criação de centros culturais da deficiência com palestrantes, oficinas e eventos artísticos relacionados à deficiência e suas interseções que valorizam a cultura da deficiência; cursos sobre a temática; “uso das mídias sociais produzidas e divulgadas por estudantes com deficiência na luta contra o capacitismo” ; “contribuição de organizações estudantis de alunos com deficiência à inclusão destes na universidade, contribuindo para que os estudantes se sintam incluídos e formem relações significativas entre eles” ; participação de alunos com deficiência na elaboração das políticas de acessibilidade da instituição ; mudança nos valores das instituições, o que ocorrerá quando essas estiverem efetivamente atuando na instituição. Lorandi e Gesser, 2023, p. 14-16).

Bem, são vários os caminhos, já testados e aprovados no exterior, mas no Brasil como afirmam as autoras ainda estamos no início desta trilha, o que precisamos é de consciência e trabalho para se executar ações que correspondam ao bem-estar e respeito ao discente com deficiência nas universidades.

O Guia para Práticas Anticapacitistas na Universidade (UNESP, 2022, p.18-19) apresenta uma série de ações que podem ser promovidas pelas instituições de ensino superior, sendo elas: organização dos ambientes físicos e virtuais com foco nas variações corporais da comunidade acadêmica; Banheiros inclusivos; Uso de linguagem simples, acessível; Respeito ao tempo de fala (aguardar a conclusão da fala sem risos, olhares ou expressões de crítica); Rampas de acesso; Placas informativas de acordo com a norma ABNT; Piso tátil; Avisos sonoros; Recursos pedagógicos acessíveis; Pensar a acessibilidade em toda e qualquer atividade promovida pela universidade; Apresentar imagens com legenda e intérprete de Libras; Oferecer softwares e aplicativos acessíveis que colaborem para o desenvolvimento do aluno nos estudos ou na execução de tarefas; Investir em políticas públicas de acessibilidade.

Peres (2016, p.2) desenvolveu um projeto de extensão que por meio da dança objetiva o respeito à diversidade, a não exclusão e o empoderamento criativo das singularidades – o projeto Paratodos.

Segundo a autora (2016, p. 2) a dança favorece perspectivas que valorizam antes o ser humano que a doença ou a limitação, e ainda de acordo com a literatura científica:

traz benefícios motores, psicológicos, de qualidade de vida, sociabilidade e autonomia, enquanto tratamento, prevenção, como parte do cotidiano de pessoas que possuem ou não limitações físicas, sensoriais, sofrimento psíquico.

A autora é professora do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ - que oferece os cursos de graduação Bacharelado em Dança, Licenciatura em Dança e Bacharelado em Teoria da Dança e as aulas do projeto ocorrem no complexo desportivo do Campus Praia Vermelha.

Fundado em 2010 o projeto Paratodos traz a proposta de contemplar diferentes singularidades, apostar no convívio e potência da diversidade, colocar os estudantes em diálogo com a saúde, estudos da deficiência, reabilitação e, acima de tudo, com a extensão universitária, visando aumentar as trocas entre universidade e sociedade (Peres, 2016, p.3).

O objetivo principal do Paratodos “é fortalecer a ação extensionista da dança, expandindo o acesso à atividade a públicos mais amplos que o de bailarinos e artistas, consolidando seu papel enquanto produção de saúde” (Peres, 2016, p. 4-5).

O projeto propicia a diversidade, pois trabalha com a comunidade acadêmica da UFRJ, bem como de outras instituições e participantes de extensão, que podem ser:

adultos, crianças, vizinhos, pacientes das unidades de saúde e reabilitação próximas, com sofrimento psíquico, deficiência visual, cadeirantes, e qualquer pessoa interessada em explorar as possibilidades de movimento, criatividade e expressão, visando à saúde, à diversão e ao bem-estar, desde que não possua contra- indicação (Peres, 2016, p. 4-5).

Um trecho citado pela autora é um bom resumo do que o projeto Paratodos consegue e de como a universidade pode acolher a diversidade, a sua amplitude interna e externa que receberá os benefícios de um projeto planejado, estudado e viabilizado para alcançar esse objetivo:

Pela via de extensão, olhar, abrir as portas pode ser uma ação potente da universidade, na contramão de sua histórica atitude elitista, para tecer redes e realizar um real impacto positivo ao redor. Aliás, nem precisamos abrir portas, já que estamos ao ar livre, à sombra da árvore. Temos apenas que divulgar. Contrariando a ideia vigente de que a universidade é só para quem teve oportunidade de fazer um bom ensino médio, boa colocação no ENEM, quem tem tempo, dinheiro, faz-se necessário convidar, explicar que todos podem ir às nossas aulas (Peres, 2019, p. 136).

Como exposto existem diversas ações que podem ser trabalhadas nas universidades na luta anticapacitista. É preciso realizar um trabalho de conscientização da comunidade

acadêmica para colocar em prática esses modelos sempre contando com a participação dos discentes com deficiência, pois eles é que sofrem a opressão e sabem do que precisam,

Respeitar o Nada sobre nós sem nós é respeitar a legislação e um ato anticapacitista que está ao alcance de todos nós. Nesse sentido, no próxima seção abordaremos a análise de resultados dos questionários respondidos, e com isso buscamos meios para uma universidade anticapacitista.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa apresenta desde o início a necessidade de abordar a percepção do aluno com deficiência na universidade, não somente porque ocorre um aumento exponencial dos mesmos nas universidades ao longo dos anos, como visto em seção anterior, mas porque há um impasse que não permite a esses alunos usufruírem devidamente de seus direitos como cidadãos e estudantes, direitos previstos em legislação nacional e internacional.

Esse impasse fica claro para quem frequenta a universidade e pode observar e constatar diariamente as questões trazidas por esse grupo na pesquisa. Desde o acesso ao *campus*, o acesso no *campus*, às situações com os demais frequentadores do *campus* todo um conjunto de entraves que corrobora para que esse grupo não consiga permanecer na instituição para concluir seu curso.

Especificamente na UFRJ esta pesquisa nos apresenta um *status* geral da relação desses alunos com a instituição e convoca a mesma a adotar as providências cabíveis. A UFRJ não toma nenhuma atitude em relação a esse grupo? Claro que sim! Como já visto na seção 6, mas será que é o suficiente? Como pode melhorar? Que medidas adotar? Para responder estas perguntas vamos trazer as falas dos próprios alunos que gentilmente colaboraram com a pesquisa.

Nesta seção serão apresentadas as respostas dos alunos ao questionário, bem como se fará uma análise qualitativa e quantitativa das respostas obtidas. Esta fase do estudo está em concordância com o objetivo geral da pesquisa que é analisar as percepções dos discentes com deficiência da UFRJ em relação a sua vida acadêmica na instituição.

A hipótese que se pretende verificar com este estudo é a de que, os alunos com deficiências, do ano de 2023, ano de realização da pesquisa, percebem o ambiente da universidade é hostil e não contribui para o desenvolvimento da vida acadêmica do aluno PCD.

Outras hipóteses consideradas são:

1. Os alunos com deficiência se sentem estigmatizados no ambiente acadêmico da UFRJ;
2. Os alunos com deficiências percebem o ambiente acadêmico da UFRJ como capacitista com o discente com deficiência;
3. Os alunos com deficiências percebem haver necessidade de capacitar os profissionais da instituição para o atendimento aos alunos com deficiência;

4. Os alunos com deficiência não se sentem membros da comunidade acadêmica da UFRJ;
5. Os alunos com deficiência não desenvolvem, de forma geral, um bom relacionamento com professores, funcionários e outros alunos.

Como já foi explicado, para alcançar tal resultado buscou-se na literatura questionários já aplicados em outras universidades, especificamente *University of Saskatchewan* e da *University of Michigan*. E a partir de uma comparação com a legislação brasileira, bem como da realidade das universidades brasileiras foram selecionadas as perguntas mais adequadas ao nosso cotidiano. Com elas foi elaborado o questionário que se encontra no Apêndice A.

Para obter estas respostas optamos pelo envio de questionário por meio digital. Solicitamos a ajuda da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PR-2 e seguindo todas as recomendações e trâmites exigidos pela mesma, o questionário foi enviado via *e-mail* para todos os alunos da UFRJ pelo próprio *e-mail* da PR-2. Vale ressaltar que o critério de não identificação e sigilo das informações foram respeitados.

Este conjunto de perguntas do questionário segue a supracitada dimensão perceptual de Hurtado, Milem *et al.* (1998, p. 282) que trata das percepções dos membros das instituições sobre alguns aspectos da instituição em resposta às questões de diversidade.

Também, se fundamenta na afirmação de Peterson e Spencer (1990, p. 12) que o clima percebido é aquele que se concentra nas imagens cognitivas que os participantes da pesquisa têm em relação à vida organizacional, se realmente funciona e como deve funcionar. Estas percepções podem ser precisas ou imprecisas, mas representam a realidade na perspectiva dos participantes. Eles moldam normas que orientam comportamentos e expectativas que podem enfatizar a motivação. Geralmente a pesquisa sobre o clima percebido concentra-se em como os participantes veem vários padrões e comportamentos institucionais.

O primeiro tópico do questionário é a apresentação da pesquisa com seus objetivos e propósitos, bem como o informe da livre participação mediante concordância com os termos do TCLE.

Na parte da metodologia já informamos no começo do trabalho as dificuldades encontradas para a obtenção dos dados e acesso aos sujeitos da pesquisa, mas com a divulgação da pesquisa pela PR-2 obteve-se retorno de 55 respondentes que

espontaneamente aceitaram participar da pesquisa e concordaram com os termos do TCLE, ao qual se selecionou como a amostra da pesquisa.

O primeiro bloco de perguntas 1 a 5 visa conhecer a diversidade de alunos com deficiência da universidade, e conforme afirmam Hurtado, Carter , Kardec (1998, p. 54) “avaliar o clima para a diversidade torna-se chave pra instituições que desejam criar ambientes de aprendizagem confortáveis e diversos”.

Essas cinco perguntas se encaixam no modelo climático de Peterson e Spencer (1990, p. 12), do clima psicológico ou sentido, que se refere ao motivacional, ao invés de perceptivo, dimensão que se concentra em como os participantes se sentem sobre sua organização e seu trabalho. Ambas são dimensões climáticas com maior potencialidade construtiva. Este é diferente do perceptivo, dimensão de clima no *campus*, muitas dimensões motivacionais do clima foram vinculadas às medidas de desempenho individual e organizacional. Exemplos incluem medidas de lealdade e comprometimento dos membros e suas crenças sobre sua qualidade de esforço ou envolvimento.

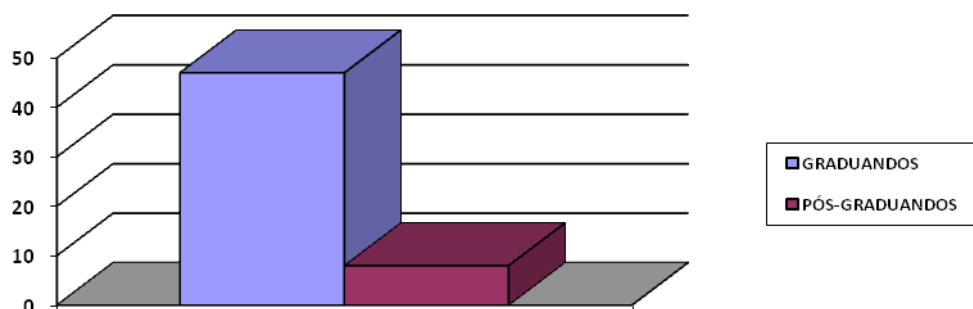
Essas observações sobre o embasamento teórico das questões elaboradas demonstram a atenção de estarem alinhadas com os objetivos específicos da pesquisa em entender a reação dos discentes com deficiência em relação ao clima universitário da instituição e como avaliam a instituição por sua própria percepção. Sendo assim, seguimos com a análise das respostas ao questionário subdividindo-as em tópicos para melhor entendimento.

A) SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O primeiro bloco de perguntas 1 a 5 conforme indicado anteriormente visa conhecer a distribuição de alunos com deficiência da universidade. Assim, a primeira pergunta diz respeito ao vínculo do discente com a universidade quanto à graduação e pós-graduação.

Para essa questão chegamos ao número de 47 graduandos e 8 pós-graduandos, conforme gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 - Informe seu vínculo com a UFRJ



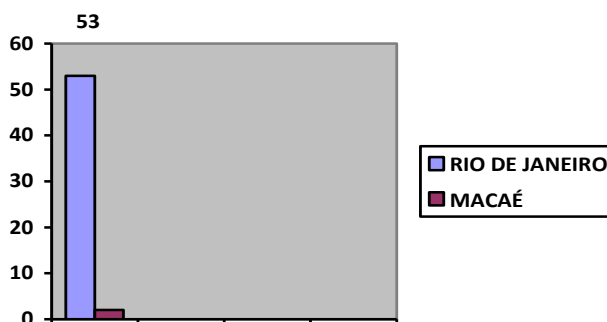
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A pergunta número dois pede informações sobre o *campus* dos alunos: Informe seu *campus*.

As respostas indicaram 53 estudantes do Rio de Janeiro e 2 de Macaé. Esse resultado foi muito desanimador, uma vez que não obtivemos resultados do *campus* Xerém e conseguimos atingir apenas dois representantes do *campus* Macaé.

O intuito da pesquisa sempre foi alcançar todos os *campi*, mas por outro lado a pesquisa era de livre aceitação, então só lamentamos a perda da oportunidade de fala desses alunos.

Gráfico 3 - Informe seu campus



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Na sequência foi solicitada a indicação do centro ou unidade: Informe seu centro ou unidade.

O grupo com maior índice foi o *campus* Praia Vermelha -10 os respondentes não especificaram centro ou unidade, seguido da Faculdade Nacional de Direito – FND - 8 alunos. O Centro de Ciências da Saúde – CCS apresentou 7 respostas e o Centro de Letras e Artes - CLA- 5.

O *campus* Cidade Universitária foi apontado por 4 participantes da pesquisa, sem indicação de curso, centro ou unidade.

O Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS, assim como o Centro de Tecnologia ofereceram 3 respostas cada.

Com 2 respostas o Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza – CCMN e com 1 resposta cada ficaram a Escola Politécnica, a Faculdade de Letras - FL, a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis - FACC, a Faculdade de Educação- FE, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH e o Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE.

O Centro Multidisciplinar de Macaé contribuiu com 2 respostas.

Ainda contamos com uma resposta não identificável, pois a sigla usada para se referir ao curso ou unidade foi ISCF- que não correspondem as siglas da instituição.

Por fim, quatro alunos não responderam a essa questão.

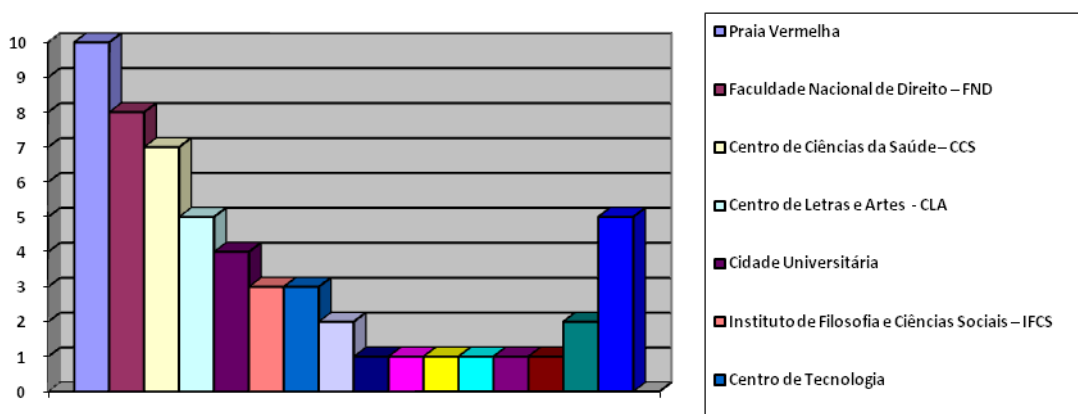
Quadro 3 – Informe seu centro ou unidade

Praia Vermelha	10
Faculdade Nacional de Direito – FND	8
Centro de Ciências da Saúde – CCS	7
Centro de Letras e Artes - CLA	5
Cidade Universitária	4
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS	3
Centro de Tecnologia	3
Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza – CCMN	2
Escola Politécnica	1
Faculdade de Letras - FL	1
Faculdade de Administração e Ciências Contábeis - FACC	1
Faculdade de Educação- FE	1

Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH	1
Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE.	1
MACAÉ	2
SEM IDENTIFICAÇÃO	5

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Gráfico 4 – Informe seu centro ou unidade



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Em relação ao gênero e tipo de deficiência observou-se pelas respostas que as mulheres destacam-se no grupo de respondentes e a deficiência física tem o maior índice entre os alunos pesquisados, seguida pela deficiência visual, autismo e deficiência intelectual.

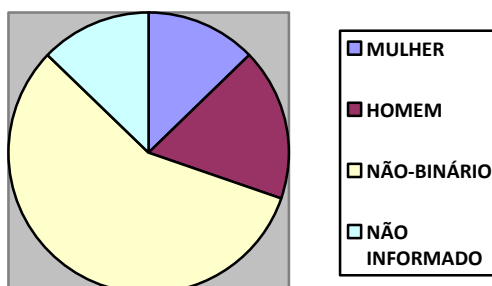
Informe seu gênero

Quadro 4 – Informe seu gênero

FEMININO	27
MASCULINO	23
NÃO-BINÁRIO	4
NÃO INFORMADO	1

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Gráfico 5 – Informe seu gênero



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Informe sua deficiência

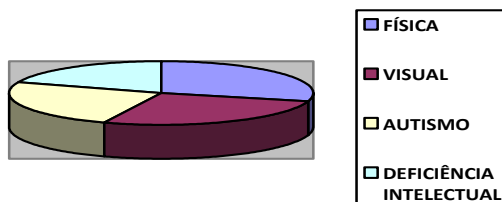
Os resultados apontam a deficiência física como a mais presente entre os alunos pesquisados com 12 respostas, seguida pela deficiência visual – 11, autismo - 10, deficiência intelectual – 8.

A deficiência auditiva registrou 2 alunos e mobilidade reduzida – 1.

Os alunos com mais de uma deficiência indicaram as mesmas: mobilidade reduzida e fibromialgia -1; mobilidade reduzida e deficiência física - 2; auditiva e deficiência intelectual – 1; auditiva, física e mobilidade reduzida – 1; visual e TDHA – 1; visual e auditiva – 1; mental, psicossocial e autismo – 1; física, mobilidade reduzida e fibromialgia – 1; física e autismo - 1.

A resposta Biopsicossocial foi desconsiderada por se tratar de um modelo da medicina que estuda a causa e a evolução das doenças considerando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

Gráfico 6 – Informe sua deficiência



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

B) PERCEPÇÃO DO ALUNO EM RELAÇÃO A SI MESMO

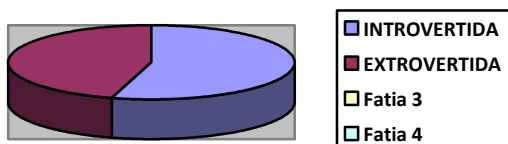
De acordo com Evans (2017, p. 230) estudantes com deficiência costumam sofrer opressão de outros estudantes, e eles mesmos internalizam visões negativas de si mesmos, o que mostra como eles se sentem sobre o clima no *campus*. O clima tem impacto principal em seus comportamentos, satisfação, persistência e sucesso final no ensino superior, por isso a importância das perguntas 6 e 7 no questionário, relacionadas a questão de percepção do comportamento individual de cada aluno. Nesse sentido a maioria se considerou introspectivo.

Você se considera uma pessoa extrovertida ou introvertida?

30 introvertida

25 extrovertido

Gráfico 7 - Você se considera uma pessoa extrovertida ou introvertida?



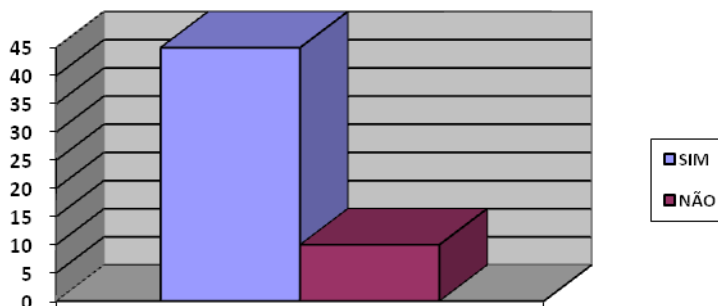
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Você considera que o seu comportamento influencia na sua relação com os colegas?

45 sim

10 não

Gráfico 8 – Você considera seu comportamento influencia na sua relação com os colegas?



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

C) PERCEPÇÃO DO ALUNO EM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO

A partir da pergunta 8 até a 17 abordamos a perspectiva do aluno em relação à instituição, e como afirmam Woodard e Sims (2000, p. 590) “o clima do *campus* reflete as percepções e experiências dos alunos tanto dentro quanto fora da sala de aula”.

Essa análise está de acordo com os objetivos específicos da pesquisa em analisar a reação dos discentes com deficiência em relação ao clima universitário da instituição e avaliar a instituição por sua própria visão.

Qual o seu grau de satisfação com o acolhimento recebido nos *campi* da UFRJ?

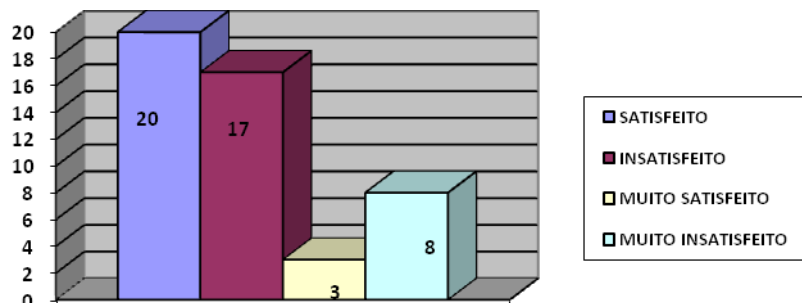
20 satisfeitos

17 insatisfeitos;

2 muito satisfeitos;

8 muito insatisfeitos.

Gráfico 9 - Qual o seu grau de satisfação com o acolhimento recebido nos *campi* da UFRJ?



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Alguns alunos responderam: neutra; médio; moderado; parcialmente satisfeito e outros responderam “Não interajo tanto com os outros residentes do campo para poder responder essa pergunta de forma satisfatória” e “Poderia melhorar, não vejo ações em relação a pessoas com deficiência.”

Você já vivenciou alguma das experiências abaixo nos *campi* da UFRJ?

Nesta pergunta os discentes se manifestaram com mais de uma resposta, ou seja, as respostas indicam uma variedade de vivências dentro do *campus*. Vivências muitas vezes contraditórias como: amizade x hostilidade; indiferença x compreensão. Essas manifestações contraditórias podem representar a falta de conhecimento de algumas pessoas em tratar as pessoas com deficiência em relação ao conhecimento de outras que contribuem ou não para o bem-estar do aluno. Reflete também um ambiente dividido que precisa definir suas políticas de acessibilidade e inclusão, além de capacitar servidores e discentes.

Na análise dessas respostas há que citar a afirmação de Evans, Broido, Brown , Wilke (2017, p. 254) que entendem o clima do *campus* como um sentimento de AMIZADE entre os alunos, e essa foi a palavra mais citada na pesquisa com os alunos.

Abaixo reproduzimos o quadro de respostas ao questionário:

Quadro 5 – Respostas a pergunta Você já vivenciou alguma das experiências abaixo nos *campi* da UFRJ?

Respeito, Compreensão, Dificuldade de socializar, sendo isso não caracterizado como exclusão ou bullying e sim um ambiente com pessoas que não estão acostumadas com a diversidade por vivência
Amizade, Indiferença
Amizade, Acolhimento, Compreensão, Exclusão
Amizade, Hostilidade, Indiferença, Exclusão
Amizade, Hostilidade, Indiferença, Compreensão, Exclusão
Amizade, Hostilidade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão, Exclusão
Amizade, Hostilidade, Indiferença, Acolhimento, Exclusão
Amizade, Indiferença, Acolhimento, Compreensão, Exclusão
Hostilidade
Amizade, Hostilidade, Indiferença, Acolhimento, Exclusão
Amizade, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão
Amizade, Hostilidade, Compreensão
Hostilidade, Exclusão, Etarismo
Amizade, Indiferença, Respeito, Inclusão, Exclusão
Acolhimento
Amizade, Indiferença, Compreensão, Exclusão
Amizade, Indiferença, Respeito, Compreensão, Inclusão
Indiferença, Exclusão
Amizade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão, Exclusão
Hostilidade, Indiferença, Respeito
Amizade, Indiferença, Respeito, Inclusão
Amizade, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão
Amizade, Hostilidade, Indiferença, Acolhimento, Exclusão, Capacitismo
Amizade, Indiferença, Acolhimento, Exclusão
Indiferença, Respeito, Acolhimento
Amizade, Indiferença, Respeito, Compreensão, Inclusão
Amizade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão
Amizade, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão
'Amizade, Hostilidade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Inclusão, Exclusão
Amizade, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão
Amizade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão, Exclusão
Amizade, Indiferença, Respeito, Exclusão
Amizade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão
Amizade, Hostilidade, Indiferença, Compreensão, Exclusão, Violência Psicológica, Misoginia, Plágio, Assédio Sexual.
Hostilidade, Indiferença, Exclusão
Amizade, Indiferença, Tens alguns professores que não tem a compreensão de conseguir ajudar as pessoas com dificuldade e necessidade especiais e os monitores deveria ter treinamento para ajudar os portadores deficiência. UFRJ deveria ter vade Mecum instalado nos computadores para conseguimos fazer a prova, ter adaptação. Tem professores que querem colocar a mesma dificuldade nas provas e correção críticas de esculachar a prova do aluno, sabendo a dificuldade do aluno.
Hostilidade, Indiferença, Exclusão, Capacitismo de professores e alunos por exercer meus direitos de pessoa com deficiência
Amizade, Hostilidade, Indiferença, Respeito, Compreensão, Inclusão, Exclusão
Acolhimento
Acolhimento

Amizade, Respeito
Amizade, Hostilidade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão, Empatia, ética, responsabilidade, excelência...
Exclusão
Amizade, Respeito, Compreensão, Inclusão
Amizade, Acolhimento, Inclusão
Amizade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Exclusão
Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão
Amizade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão
Amizade, Indiferença
Amizade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão
Amizade, Hostilidade, Indiferença, Respeito, Acolhimento, Compreensão, Inclusão, Exclusão, Capacitismo e falta de reconhecimento de pessoas com Autismo Nível 1
Indiferença
Hostilidade, Indiferença
Amizade, Indiferença, Acolhimento, Inclusão, Exclusão, Falta de compreensão
Amizade, Compreensão

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

D) ACOLHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Em relação à satisfação com o acolhimento recebido nos *campi* da UFRJ há uma pequena diferença entre os respondentes, mas a resposta satisfeito prevalece, o que pode ser explicado pela diferenciação de tratamento nas unidades.

Quando perguntados sobre suas vivências no *campus* os discentes se manifestaram com mais de uma resposta, ou seja, as respostas indicam uma variedade de vivências dentro do *campus*. Vivências muitas vezes contraditórias como: amizade x hostilidade; indiferença x compreensão. Essas manifestações contraditórias podem representar a falta de conhecimento de alguns indivíduos em tratar as pessoas com deficiência em relação ao conhecimento de outros que contribuem ou não para o bem-estar do aluno. Reflete também um ambiente dividido que precisa definir suas políticas de acessibilidade e inclusão, além de capacitar servidores e discentes.

De acordo com Evans, Broido, Brown, Wilke (2017, p. 254) que entendem o clima do campus como um sentimento de AMIZADE entre os alunos, e essa foi a palavra mais citada na pesquisa com os alunos.

E) VALORIZAÇÃO DO ALUNO PCD PELA INSTITUIÇÃO

O resultado da pesquisa demonstra que os alunos se sentem valorizados e membros da instituição, porém discordam que a universidade tenha forte compromisso com a diversidade, a equidade e a inclusão. Os pontos mais recorrentes foram:

- Consideram que são tratados com respeito, mas discordam que suas opiniões sejam valorizadas, bem como entendem que não conseguem desenvolver todo o seu potencial acadêmico com as condições oferecidas pela instituição.
- Conseguem se relacionar em mais de uma comunidade, mas entendem que não possuem as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico que os demais alunos.

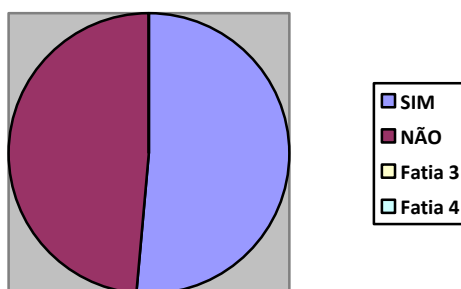
Para os alunos faltam ações de diversidade, equidade e inclusão na UFRJ e, por isso precisam trabalhar mais do que os outros alunos para serem valorizados.

Os alunos sentem a necessidade de mais ações de diversidade, equidade e inclusão na instituição, a percepção dos alunos é que a eles não são oferecidas as mesmas oportunidades que aos demais alunos, não sentem que suas opiniões são valorizadas e percebem que não são capazes de desenvolver todo o seu potencial acadêmico na instituição.

Considerando suas experiências nos *campi*, indique seu grau de concordância a partir das declarações abaixo:

Sinto-me valorizado – 20 concordam; 19 discordam

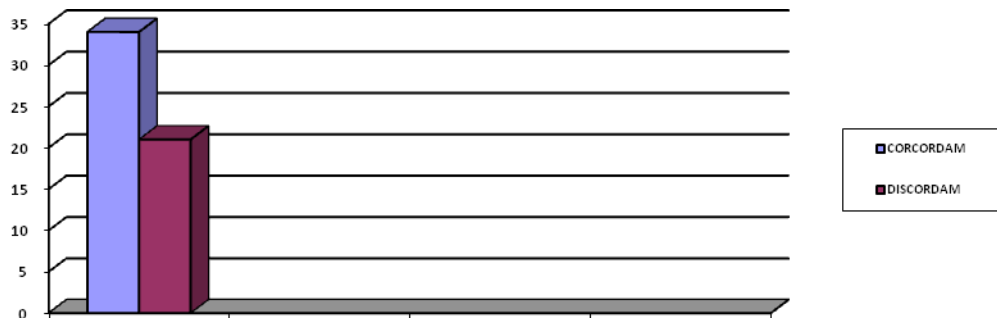
Gráfico 10 - Sinto-me valorizado



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sinto-me como membro da UFRJ – 34 concordam; 21 discordam

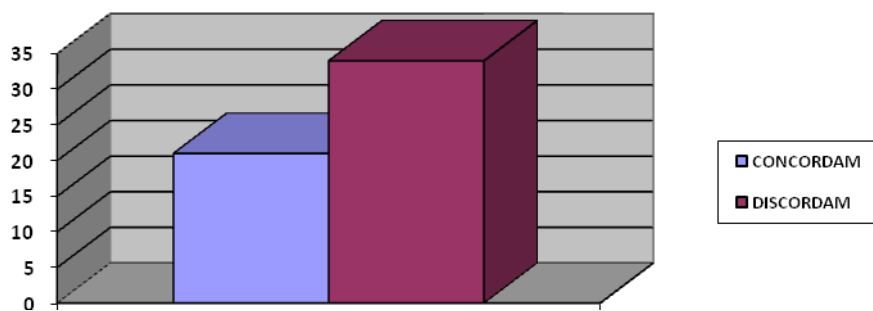
Gráfico 11 - Sinto-me como membro da UFRJ



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A UFRJ tem forte compromisso com a diversidade, a equidade e a inclusão
21 concordam; 34 discordam;

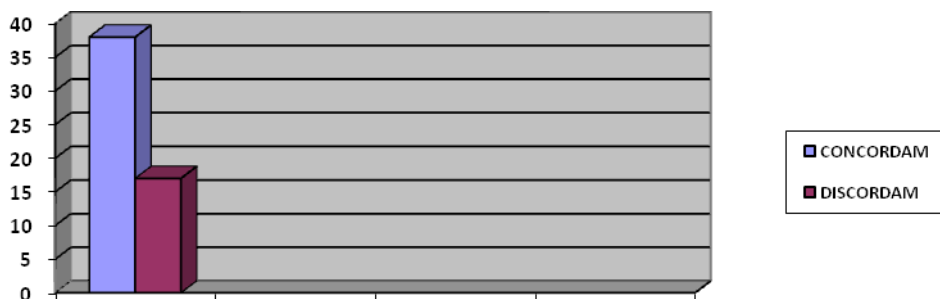
Gráfico 12 - A UFRJ tem forte compromisso com a diversidade, a equidade



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sou tratado com respeito nos *campi* da UFRJ
38 concordam; 17 discordam

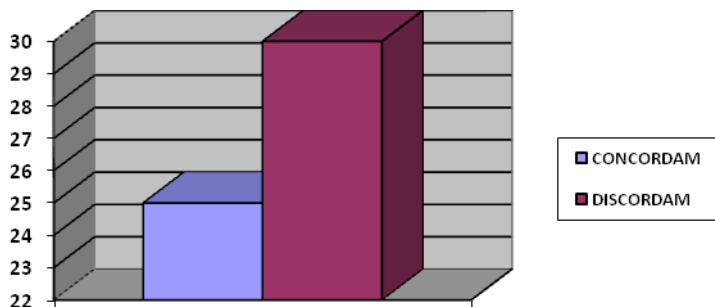
Gráfico 13 - Sou tratado com respeito nos *campi* da UFRJ



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sinto que minhas opiniões não são valorizadas –
25 concordam; 30 discordam

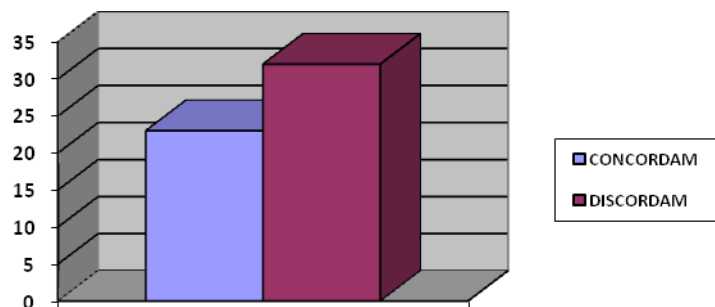
Gráfico 14 - Sinto que minhas opiniões não são valorizadas



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Na UFRJ sou capaz de desenvolver todo o meu potencial acadêmico
23 concordam; 32 discordam;

Gráfico 15 - Na UFRJ sou capaz de desenvolver todo o meu potencial

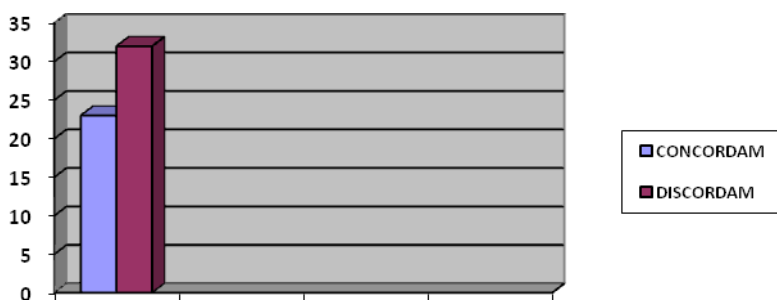


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Na UFRJ tenho as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico que os demais alunos

23 concordam; 32 discordam

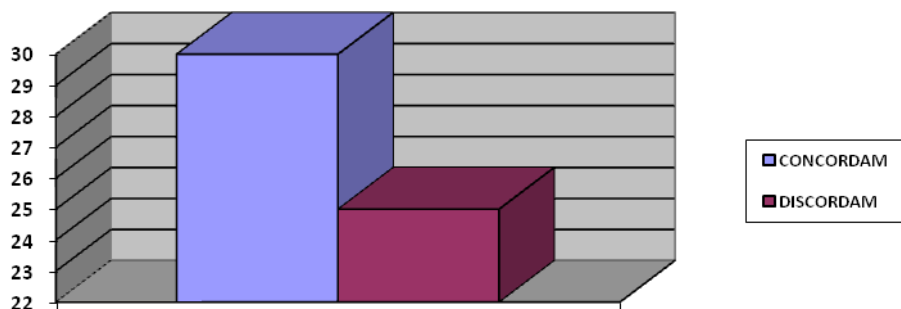
Gráfico 16 - Na UFRJ tenho as mesmas oportunidades de sucesso



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Encontrei uma ou mais comunidades ou grupos em que sinto pertencer
30 concordam; 25 discordam

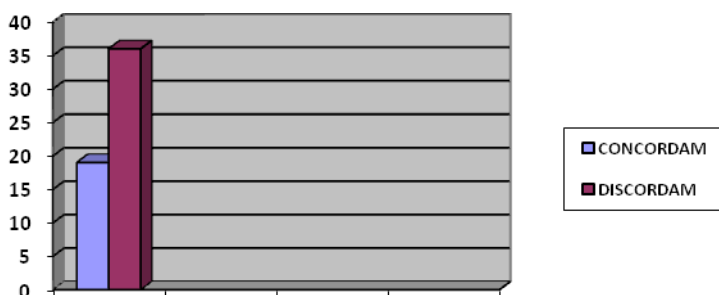
Gráfico 17 - Encontrei uma ou mais comunidades ou grupos em que sinto pertencer



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Há muitas ações de diversidade, equidade e inclusão na UFRJ 19 concordam;
36 discordam

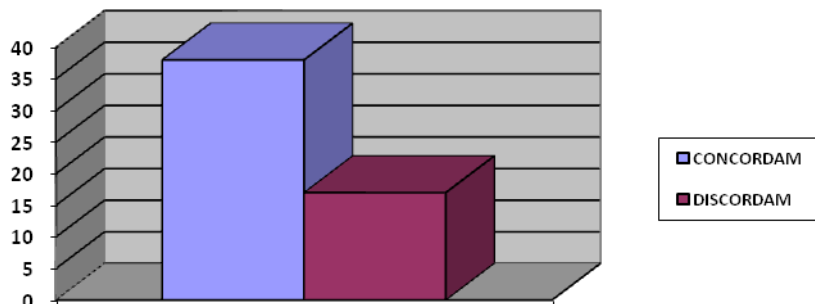
Gráfico 18 - Há muitas ações de diversidade, equidade e inclusão na UFRJ



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sinto que preciso trabalhar mais do que os outros alunos para ser valorizado
38 concordam; 17 discordam

Gráfico 19 - Sinto que preciso trabalhar mais do que os outros alunos

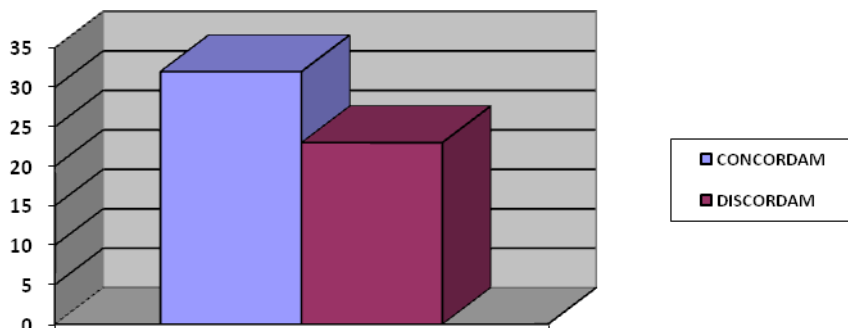


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Minha experiência no ambiente da UFRJ influenciou positivamente na minha evolução acadêmica

32 concordam; 23 discordam

Gráfico 20 - Minha experiência no ambiente da UFRJ influenciou minha evolução acadêmica



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A partir das respostas acima pode-se observar que existe uma lacuna a ser preenchida pela instituição, uma vez que a maioria dos alunos responderam que se sentem valorizados, respeitados, membros da instituição, que a UFRJ contribuiu para o seu desenvolvimento acadêmico. De outro lado, ainda há uma necessidade desse aluno trabalhar mais do que os demais para ser valorizado, os alunos sentem a necessidade de mais ações de diversidade, equidade e inclusão na instituição, a percepção dos alunos é que a eles não são oferecidas as mesmas oportunidades que aos demais alunos, não sentem que

suas opiniões são valorizadas e percebem que não são capazes de desenvolver todo o seu potencial acadêmico na instituição.

F) ABANDONO DE CURSO

Outro ponto de destaque é que a maioria dos alunos já considerou abandonar o curso e logo no primeiro ano.

A questão do abandono do curso foi bem enfática e pelas respostas fica fácil entender os motivos, mas de acordo com Evans (2017, p. 230) “... o clima tem impacto principal em seus comportamentos, satisfação, persistência e sucesso final no ensino superior.” Por isso, a importância desta tese e de mudanças na instituição.

Ainda de acordo com Evans (2017, p. 230) os estudantes com deficiência constituem uma pequena minoria cercada por estudantes não deficientes cujas formas de movimento, comportamento e aprendizagem são consideradas “normais”. Estes estudantes com limitações funcionais fazem as coisas diferentemente dos considerados “normais”, o que pode levar a sentimentos de isolamento que podem levar os estudantes a desistirem da universidade. Então vejamos os motivos apresentados pelos alunos:

Ao responder a pergunta Por que você considerou abandonar o curso? alguns alunos ofereceram mais de uma resposta, ou seja, mais de um motivo para o abandono do curso. No entanto, a questão do acolhimento se sobressaiu perante as demais. Outros motivos repetidos nas respostas foram: questão financeira, questões pessoais, isolamento, questões de conteúdo acadêmico e questões médicas.

A questão do acolhimento está ligada ao pertencimento que é a “construção de laços sociais que permite aos indivíduos fazer parte de uma rede social” (Organização Internacional do trabalho/Organização Pan-Americana de Saúde, 1999 *apud* Costa, Ianni, 2018, p. 82).

Vivemos em sociedade e dependemos do outro, queremos a aprovação do grupo, queremos nos sentir parte desse grupo social.

Shineider (2012, p. 33) diz que quando o sujeito faz parte do contexto e começa a estabelecer vínculos, nasce a relação social, e com ela os conflitos dessa relação:

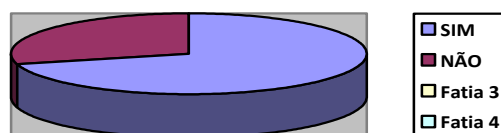
No momento em que o sujeito faz parte de seu contexto, começa a estabelecer os vínculos com a realidade vivencial. Cada indivíduo caracteriza-se, em sua essência, por ser diferente, assim como também na lógica em que se comunica com o seu entorno. A relação com os outros vai dando início ao que se denomina de social. Esse momento do nascedouro do social é onde poderá estar o problema no processo de

relação. Se a indiferença do entorno não leva em consideração os seus diversos atores sociais, começam a se criar os primeiros conflitos, com eles, dá-se início a uma relação de poder. Nesse instante, os fatores que começam a ser objetos de medida é que mais beneficiam ou desfavorecem essa relação de conflito.

Já considerou abandonar o curso?

Trinta e nove alunos consideraram abandonar o curso, enquanto 16 não cogitaram tal possibilidade.

Gráfico 21 - Já considerou abandonar o curso?



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A questão do abandono do curso foi bem enfática e nas respostas a seguir poderemos entender os motivos, mas de acordo com Evans (2017, p. 230) “... o clima tem impacto principal em seus comportamentos, satisfação, persistência e sucesso final no ensino superior”.

Quando você pensou em sair?

A maioria dos alunos - 20 pensaram em abandonar o curso em seu primeiro ano, enquanto 17 cogitaram tal possibilidade em outros momentos e dois não informaram.

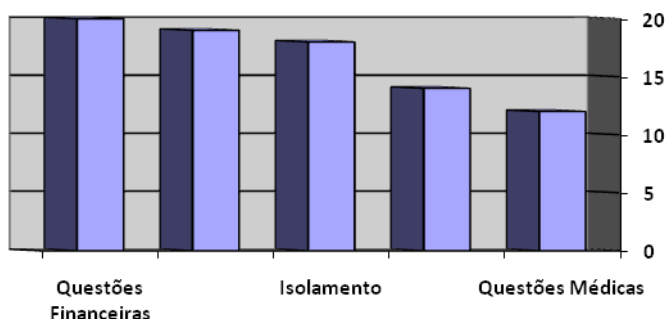
De acordo com Evans (2017, p. 230) os estudantes com deficiência constituem uma pequena minoria cercada por estudantes não deficientes cujas formas de movimento, comportamento e aprendizagem são consideradas “normais”. Estes estudantes com limitações funcionais fazem as coisas diferentemente dos considerados “normais”, o que pode levar a sentimentos de isolamento que podem levar os estudantes a desistirem da universidade.

Por que você considerou abandonar o curso?

Ao responder essa pergunta alguns alunos oferecem mais de uma resposta, ou seja, mais de um motivo para o abandono do curso. No entanto, a questão do acolhimento se sobressaiu perante as demais com 21 respostas. Outros motivos repetidos nas respostas

foram: questão financeira - 20, das questões pessoais -19, do isolamento 18, por questões de conteúdo acadêmico – 14, por questões médicas – 12.

Gráfico 22 - Por que você considerou abandonar o curso?



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Reproduzimos abaixo as outras respostas que foram dadas:

“Por discriminação e negligência institucional; Impessoalidade e intolerância nas decisões burocráticas;”

“Estava quase no final da Licenciatura. Troquei para o Bacharelado para tentar [SAIR], o mais rápido possível. Porém o ciclo de abusos apenas havia começado (2018, 2019 ...)”.

“Por ter dificuldade de aprendizado, devido minha deficiência e de não ter compreensão dos professores para os alunos com portadores necessidade especiais”;

“Por falta de adaptação de ensino de conteúdo por parte dos professores” ;

“Mudanças bruscas na vida pessoal, familiar, social, na saúde, financeira” ;

“Mudança de rotina”.

Abaixo reproduzimos o quadro de respostas:

Quadro 6 - Por que você considerou abandonar o curso?

Por me sentir isolado
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido, Por questões médicas
Não se aplica
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido

Por discriminação e negligência institucional
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido, Por questões pessoais, Por questões médicas
Em decorrência de questões financeiras, Por questões médicas
Não se aplica
Não me senti acolhido, Por questões de conteúdo acadêmico, Por questões pessoais, Por me sentir isolado
Não se aplica
Em decorrência de questões financeiras, Por questões de conteúdo acadêmico, Por questões pessoais
Em decorrência de questões financeiras, Por questões pessoais, Por questões médicas, Impessoalidade e intolerância nas decisões burocráticas
Não me senti acolhido, Por questões de conteúdo acadêmico, Por questões pessoais, Por me sentir isolado
Em decorrência de questões financeiras, Por questões pessoais, Por questões médicas
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido, Por questões de conteúdo acadêmico, Por questões pessoais, Por questões médicas, Por me sentir isolado
Por questões de conteúdo acadêmico
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido, Por questões pessoais, Por me sentir isolado
Não me senti acolhido, Por me sentir isolado
Não me senti acolhido, Por questões de conteúdo acadêmico, Por me sentir isolado
Não se aplica
Não se aplica
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido, Por questões de conteúdo acadêmico, Por questões pessoais, Por questões médicas
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido, Por questões de conteúdo acadêmico
Não se aplica
Não se aplica
Em decorrência de questões financeiras, Por questões pessoais
Por questões de conteúdo acadêmico
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido, Por questões pessoais, Por me sentir isolado
Não se aplica
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido, Por questões médicas, Por me sentir isolado
Não me senti acolhido
Não se aplica
Em decorrência de questões financeiras, Não me senti acolhido, Por questões pessoais, Por questões médicas, Estava quase no final da Licenciatura. Troquei para o Bacharelado para tentar [SAIR], o mais rápido possível. Porém o ciclo de abusos apenas havia começado. (2018, 2019 ...)
Não me senti acolhido, Por me sentir isolado
Não me senti acolhido, Por questões de conteúdo acadêmico, Por me sentir isolado, Por ter dificuldade de aprendizado, devido minha deficiência e de não ter compreensão dos professores para os alunos com portadores necessidade especiais.
Não me senti acolhido, Por me sentir isolado, Por falta de adaptação de ensino de conteúdo por parte dos professores
Não me senti acolhido, Por questões pessoais, Por questões médicas, Por me sentir isolado
Não se aplica
Não se aplica
Não se aplica

Em decorrência de questões financeiras, Por questões de conteúdo acadêmico, Por questões pessoais, Por questões médicas, Mudanças bruscas na vida pessoal, familiar, social, na saúde, financeira...
Em decorrência de questões financeiras
Em decorrência de questões financeiras, Por questões pessoais, Por me sentir isolado
Por questões pessoais
Não se aplica
Em decorrência de questões financeiras, Por me sentir isolado
Não se aplica
Por questões pessoais
Por questões de conteúdo acadêmico, Por questões pessoais, Por me sentir isolado
Não se aplica
Por questões de conteúdo acadêmico, Por me sentir isolado
Por questões pessoais, Por me sentir isolado
Não me senti acolhido, Por questões médicas, Mudança de rotina
Por questões de conteúdo acadêmico

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

G) DISCRIMINAÇÃO NO *CAMPUS*

Quando perguntado se se sente tratado de forma justa e equitativa nos *campi* da UFRJ as respostas apresentam uma mínima diferença, mas mantêm a contrariedade das demais respostas acima. Essa pequena diferença pode significar que a instituição está tentando trabalhar a questão da pessoa com deficiência, apesar de ainda não ter o feito com o empenho necessário.

O se sentir discriminado está relacionado ao capacitismo, às atitudes e falas ofensivas em relação às pessoas com deficiência, já que não há ainda um projeto institucional voltado para trabalhar essa temática entre os alunos, professores e servidores, e também, por uma ordem social que culturalmente se desenvolveu para negar a existência dessas pessoas a discriminação ainda será uma luta diária.

Outra questão com números muito próximos e que trata diretamente da questão do capacitismo foi a pergunta: se já se sentiu discriminado nos *campi* UFRJ?

Na questão anterior já tecemos comentários sobre o capacitismo e na pesquisa abrimos seções específicos para tratar dos temas da história de luta do movimento das pessoas com deficiência e do capacitismo que estão diretamente ligados à opressão.

É preciso tratar essa temática com atenção, cuidado e dedicação, pois é uma questão que faz a diferença na vida desses alunos e é preciso lembrar que qualquer forma de discriminação à pessoa com deficiência é considerada crime pela Lei n.13.146/15 – art. 88 e mais recentemente o Decreto n. 11.793/23, que trata do Novo Viver sem Limites, em

seu art. 2º, I destaca o enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoas com deficiência. O parágrafo único esclarece o conceito de capacitismo:

qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou o efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, dessas pessoas com deficiência, 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.

Professores, estudantes, política institucional, funcionários foram apontados na pesquisa como agentes discriminadores. Esses dados comprovam o que foi falado nas questões anteriores. É preciso investir em campanhas de informação sobre o que é o capacitismo, como acontece, como pode ser evitado.

Trabalhar essas questões no dia-a-dia da instituição é um passo para o engajamento da comunidade acadêmica em campanhas contra o capacitismo e a favor do respeito para todos os universitários.

Perguntados sobre a reação ao ato discriminatório, as respostas apontaram uma situação de desconfiança na instituição, pois as pessoas preferem buscar apoio com amigos, ou tem medo de procurar a instituição e sofrer “consequências”, ou não veem nenhuma firmeza na posição da instituição.

Outros já ignoram, pois estão “acostumados” com tratamentos discriminatórios e não acreditam que levar essa questão as instâncias corretas terá algum resultado.

Quando perguntado sobre se foi pré-julgado por professores com base na deficiência, a maioria respondeu que nunca, mas também obtivemos as respostas: algumas vezes, não sei informar, raramente e frequentemente.

Uma política institucional forte, com campanhas educativas contribuiriam para que essas contradições das respostas fossem sanadas.

Os alunos, em sua maioria, consideraram que não são ignorados nas aulas mesmo quando tentam participar, mas também foram dadas respostas no sentido de raramente, algumas vezes, não sei informar e frequentemente.

Ao relatarem que não são convidados para fazer trabalhos em grupo, o nunca foi a resposta mais citada, seguida do raramente, frequentemente, não sei informar, esse resultado é preocupante, uma vez que trabalhos em grupo são absolutamente comuns nas disciplinas.

Quando a pergunta refere-se a ser convidado para socializar com a turma a maioria respondeu que nunca é convidada. Também obtivemos respostas no sentido de frequentemente, raramente, algumas vezes, não sei informar. Outro ponto importante para a vida social e acadêmica do aluno que pode levar a uma desistência do curso.

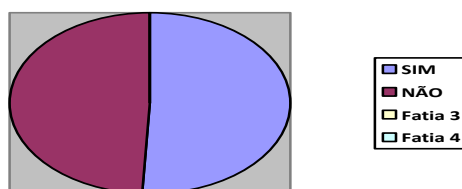
Essas questões sobre a percepção dos alunos em relação à instituição, servidores e discentes encontra fundamento nas palavras de Evans (2017) que entende que as pesquisa de clima no *campus* consiste nas “atitudes, comportamentos e padrões da faculdade, equipe, administradores e alunos em relação à inclusão, acesso, e nível de respeito pelas habilidades individuais e de grupo”.

Apesar de todas as questões apontadas nessa pesquisa a maioria dos alunos sente-se confortável nas aulas, então mais uma vez é importante destacar o trabalho de informação e educação sobre a temática da pessoa com deficiência na instituição para que cada vez mais essa possa se sentir acolhida na UFRJ.

Você se sente tratado de forma justa e equitativa nos *campi* da UFRJ?

27 sim e 28 não

Gráfico 23 - Você se sente tratado de forma justa e equitativa nos *campi* da UFRJ?



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Aqui as respostas apresentam uma mínima diferença, mas matem a contrariedade das demais respostas acima. Essa pequena diferença pode significar que a instituição está tentando trabalhar a questão da pessoa com deficiência, apesar de ainda não ter o feito com o empenho necessário.

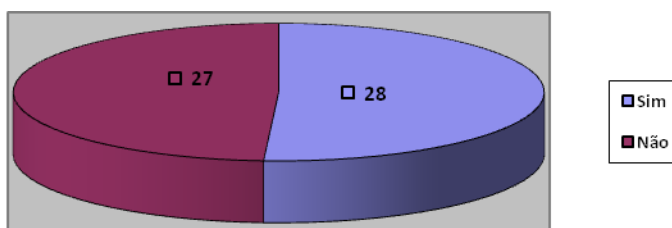
O se sentir discriminado está relacionado ao capacitismo, às atitudes e falas ofensivas em relação às pessoas com deficiência.

Como ainda não há um projeto institucional voltado para trabalhar essa temática entre os alunos, professores e servidores, e também, por uma ordem social que culturalmente se desenvolveu para oprimir esse grupo ainda será necessário muita luta.

Você já se sentiu discriminado no *campis* UFRJ?

28 sim e 27 não

Gráfico 24 - Você já se sentiu discriminado no *campis* UFRJ?



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Outra questão com números muito próximos e que trata diretamente da questão do capacitismo.

Na questão anterior já tecemos comentários sobre o capacitismo e na pesquisa abrimos seções específicas para tratar dos temas da história de luta das pessoas com deficiência e do capacitismo que estão diretamente ligados à discriminação.

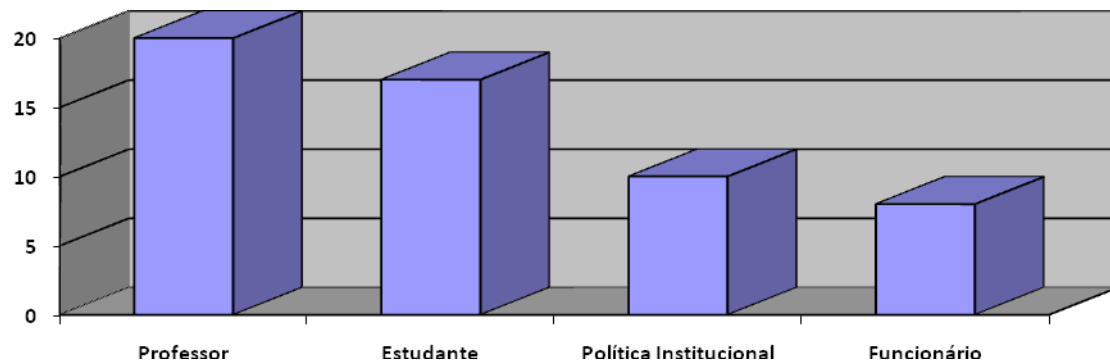
É preciso tratar essa temática com atenção, cuidado e dedicação, pois é uma questão que faz a diferença na vida desses alunos e é preciso lembrar que qualquer forma de discriminação à pessoa com deficiência é considerada crime pela Lei Brasileira de Inclusão.

Em caso afirmativo, quem foi a fonte do comportamento discriminatório?

Professores - 20; estudantes 17; política institucional – 10; Funcionários – 8.

Um participante da pesquisa apresentou a seguinte resposta “Por mais inusitado que pareça: - a maioria dos Técnicos-Administrativos são mais EDUCADOS, cordiais e acolhedores do que muitos docentes. Eles também são discriminados, tanto pelos estudantes, quanto por alguns professores.”

Gráfico 25 - Em caso afirmativo, quem foi a fonte do comportamento discriminatório?



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Esses dados demonstram o que foi apresentado nas questões anteriores. É preciso investir em campanhas de informação sobre o que é o capacitismo, como acontece, como pode ser evitado.

Trabalhar essas questões no dia-a-dia da instituição é um passo para o engajamento da comunidade acadêmica em campanhas contra o capacitismo e a favor do respeito para todos os universitários.

Quando você experimentou um comportamento discriminatório, como reagiu? Para essa pergunta mais de uma resposta foi apresentada pelos respondentes, sendo elas:

QUADRO 7: RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES

Conversei com um amigo ou outra pessoa sobre a situação	14
Relatei a situação, mas não fui levado a sério	9
Ignorei	9
Queria relatar a situação, mas tinha medo de possíveis conseqüências	8
Confrontei a pessoa	4
Relatei a situação e a mesma foi devidamente apreciada	3

Queria relatar a situação, mas não sabia como	1
Fiquei sem reação	1
Relatei as situações e somente começou a ter algum desdobramento, após chegar na DIREÇÃO da Faculdade de Letras	1
Me evitam, também evito eles	1

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As respostas apontam uma reação de desconfiança na instituição, pois as pessoas preferem buscar apoio com amigos, ou tem medo de procurar a instituição e sofrer “consequências”, ou não vêm nenhuma firmeza na posição da instituição.

Outros já ignoram, pois estão “acostumados” com tratamentos discriminatórios e não acreditam que levar essa questão as instâncias corretas terá algum resultado.

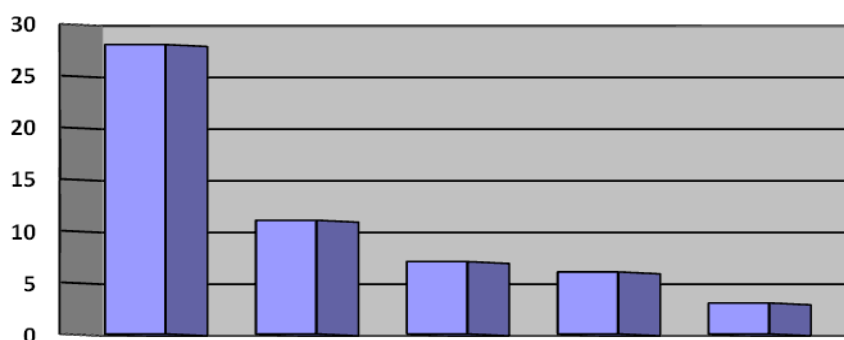
Durante o seu curso com que frequência cada um dos itens abaixo ocorreu?

a) Fui pré-julgado por professores com base na minha deficiência

Nunca - 28; Algumas vezes – 11; Não sei informar – 7; Raramente – 6; Frequentemente – 3

Fui pré-julgado por professores com base na minha deficiência

Gráfico 26 - Fui pré-julgado por professores com base na minha deficiência



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

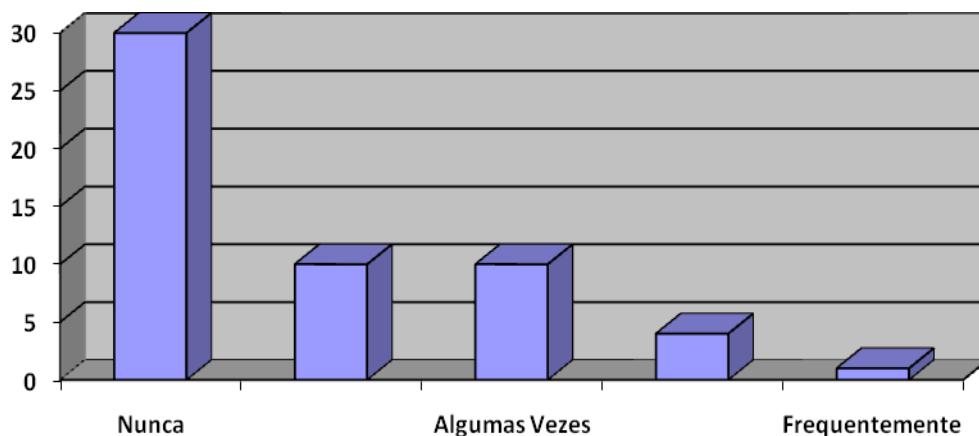
Uma política institucional forte, com campanhas educativas contribuiria para que essa situação fosse minimizada e com o tempo até sanada.

b) Sou ignorado nas aulas mesmo quando tento participar:

Nunca – 30; Raramente – 10; Algumas vezes 10; Não sei informar - 4;

Frequentemente – 1

Gráfico 27 - Sou ignorado nas aulas mesmo quando tento participar



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

c) Não sou convidado para fazer trabalhos em grupo:

Nunca – 24; Raramente – 12; Frequentemente -12; Não sei informar – 7

Gráfico 28 - Não sou convidado para fazer trabalhos em grupo



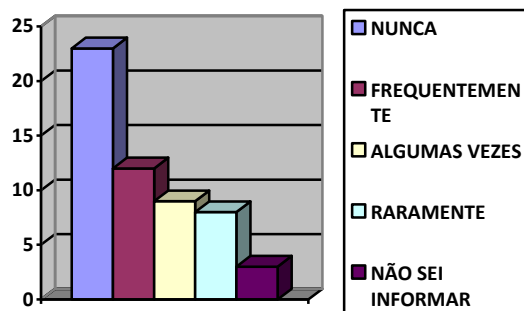
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Aqui tratando-se de uma questão acadêmica é uma situação que pode vir a comprometer a atividade acadêmica dos alunos com deficiência, pois muitos trabalhos são realizados em grupo.

d) Não sou convidado para socializar com a turma:

Nunca 23; Frequentemente – 12; Raramente – 8; Algumas vezes - 9; Não sei informar – 3

Gráfico 29 - Não sou convidado para socializar com a turma



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A questão da socialização é outra que implica na vida acadêmica do aluno com deficiência, não interage com os colegas para trabalhos e nem para socializar, isso pode desestimular o aluno que pode vir a abandonar o curso.

Essas questões sobre a percepção dos alunos em relação à instituição, servidores e discentes encontra fundamento nas palavras de Evans (2017) que entende que a pesquisa de clima no *campus* consiste nas “atitudes, comportamentos e padrões da faculdade, equipe, administradores e alunos em relação à inclusão, acesso, e nível de respeito pelas habilidades individuais e de grupo”.

No geral você se sente confortável em suas aulas?

29 confortável; 17 desconfortável; 6 muito confortável ; 3 muito desconfortável.

Gráfico 30 – No geral você se sente confortável em suas aulas?



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

H) AÇÕES QUE A UFRJ PODERIA ADOPTAR PARA CONTRIBUIR COM O ACOLHIMENTO DOS DISCENTES PCD

Em uma pergunta aberta foi oferecido espaço para o aluno indicar as ações que a UFRJ poderia adotar para contribuir com o acolhimento, apoio e respeito aos discentes com deficiência.

Essa questão segue o proposto nos objetivos específicos da pesquisa que é apresentar recomendações que contribuam para a elaboração de uma política de acessibilidade na instituição.

Abrir espaço para a fala do aluno – Nada sobre nós sem nós- é uma preocupação dessa pesquisadora e dessa pesquisa, então inserir no questionário perguntas abertas para que os mesmos possam se manifestar não é apenas o cumprimento de um direito desses alunos, mas uma oportunidade de tornar a pesquisa mais objetiva, mais fiel às necessidades e interesses destes alunos, bem como de apresentar para a instituição os pontos que precisam ser trabalhados para melhorar a permanência desses alunos e a conclusão de seus cursos.

Nesta pergunta aberta, observa-se que as respostas indicam a necessidade da instituição oferecer treinamento em diversidade, inclusão e acessibilidade para toda a comunidade acadêmica.

Outro ponto de destaque é o envolvimento dos alunos com deficiência nas ações que dizem respeito a eles, ou seja, mais uma vez o Nada sobre nós sem nós. Os alunos querem ser ouvidos, querem fazer campanha de conscientização, palestras, criar núcleos de acessibilidade com participantes PCD.

Os alunos estão cientes das dificuldades e problemas da instituição, mas também estão dispostos a ter uma participação ativa e contribuir para as mudanças e resolução das questões atuais.

As respostas dos estudantes seguem no sentido de oferecer treinamento em diversidade, inclusão e acessibilidade para toda a comunidade acadêmica; oferecer oportunidades de diálogo sobre o tema do acolhimento, pertencimento nos *campi*; oferecer um setor para responder as questões trazidas pelos alunos sobre desigualdades e injustiças.

Observa-se que as respostas indicam a necessidade da instituição oferecer treinamento em diversidade, inclusão e acessibilidade para toda a comunidade acadêmica.

Outro ponto de destaque é o envolvimento dos alunos com deficiência nas ações que dizem respeito a eles, ou seja, mais uma vez o Nada sobre nós sem nós. Os alunos querem ser ouvidos, querem fazer campanha de conscientização, criar núcleos de acessibilidade com participantes PCD.

Os alunos estão cientes das dificuldades e problemas da instituição, mas também estão dispostos a ter uma participação ativa e contribuir para as mudanças e resolução das questões atuais.

As respostas dos estudantes seguem abaixo, ressaltando que houve mais de uma resposta para essa questão:

43 Oferecer treinamento em diversidade, inclusão e acessibilidade para toda a comunidade acadêmica;

42 Oferecer oportunidades de diálogo sobre o tema do acolhimento, pertencimento no *campi*;

37 Oferecer um setor para responder as questões trazidas pelos alunos sobre desigualdades e injustiças;

Cada resposta abaixo foi escolhida uma única vez:

- “Trazer representatividade acadêmica convocando palestrantes, professores e docentes no geral que possuam deficiência para atuar na universidade diariamente”;

- “Que a CODEF tenha cadeira nas tomadas de decisões;

Mas instruções aos profissionais é mais amparo aos alunos com deficiência; adaptação curricular e um regimento para PCD”;

- “Quanto à prestação do serviço público, creio que se faz o possível, mas, relativamente às condições materiais, observo não apenas na UFRJ, mas nas demais universidades públicas que conheço, nas salas de aulas, assim como nos banheiros, a precariedade e o desconforto dos equipamentos, fica patente seu mal funcionamento e má

conservação. Não apenas para portadores de deficiências físicas, que é o meu caso, as carteiras são especialmente desconfortáveis e inadequadas para as longas aulas da pós-graduação”;

- “Oferecer TREINAMENTO com ampla articulação com a medicina, psicologia e PSQUIATRIA para os Professores. Sobre as classificações da CID , transtornos, síndromes e etc. O que são transtornos de aprendizagem X deficiência intelectual”;

- “Oferecer uma prova adaptada de acordo com os alunos que tem dificuldades de fazer prova discursiva e adaptar de acordo com a necessidade do aluno, ter mais compreensão e as notas para passar ser diferente dos demais, pois pessoas com deficiências, principalmente visual ou Tdhah, tem dificuldade de aprendizado”;

- “Criar ações de ensino para toda a comunidade acadêmica conosco inclusos. Mais do que profissionais falando de deficiência, nós, as pessoas com deficiência, devemos ser ouvidas e explicarmos o que vivemos para outros”;

- “É difícil fazer um treinamento voltado para alunos com deficiência, pois nem sempre alunos que apresentam a mesma deficiência teriam as mesmas demandas de suporte. Centros de acolhimento e oportunidade de diálogo são demandas após problemas ocorridos, devia ser possível para os alunos informar o tipo de suporte que eles necessitam previamente. Dessa forma as acomodações para cada aluno poderiam ser feitas ou ao menos planejadas caso não fosse possível de realizá-las naquele momento. Também daria uma noção da demanda dessas ações”;

- “Abrir espaço para as falas, sugestões e reclamações de alunos com deficiência, dando falas a eles e não a outros alunos sem deficiência para que falem por nós. Criar um núcleo/coordenação de acessibilidade dentro dos centros acadêmicos (com deficientes) para que as nossas pautas sejam levadas como pautas institucionais, se nossas reclamações ficarem só no corpo social, sem chegar a instituição etc. nada vai ser resolvido”;

- “Fazer seminários e palestras sobre o assunto; oferecer ambientes adequados para PcD”;

- “Criar projeto que convide os alunos com deficiência interessados em ajudar na conscientização com os docentes e alunos incluídos pelo menos duas vezes no ano, como se fosse um grande evento para educar. Inclusive eu tô criando um projeto na minha antiga escola sobre conscientização, mas é sobre autismo somente”.

I) COMENTÁRIOS E RECOMENDAÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA A INCLUSÃO, ACOLHIMENTO, RESPEITO E APOIO AOS ALUNOS PCD

Como o foco da pesquisa é o aluno da UFRJ continuamos oportunizando a manifestação de suas ideias e propostas para as melhorias na instituição, nesse sentido fizemos a seguinte pergunta aberta - Gostaria de fazer algum comentário ou recomendação que contribua para a inclusão, acolhimento, respeito e apoio aos alunos com deficiência na UFRJ?

A maioria dos respondentes aceitou colaborar e as respostas apontam a importância da conscientização da comunidade acadêmica sobre respeitar e compreender as necessidades dos discentes com deficiência; da dificuldade de permanecer no curso por diversas questões; a negação da instituição as deficiências ocultas também foi apontada pelos alunos como uma dificuldade de prosseguir com os estudos; a acessibilidade física (falta de estrutura na universidade); falta de tecnologia assistiva.

Para melhor análise das respostas obtidas separamos as mesmas de acordo com os conceitos adotados pela Lei Brasileira de Inclusão, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Conceitos da Lei Brasileira de Inclusão

Barreiras arquitetônicas	as existentes nos edifícios públicos e privados;
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;
Tecnologia assistiva ou ajuda técnica	produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
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

Fonte: Brasil, 2015, art.3º, IV

Reunimos as respostas dos alunos de acordo com a referente dimensão de acessibilidade da tabela acima, vejamos o que os discentes responderam:

a) BARREIRAS ARQUITETÔNICAS

Trazer à baila a questão da acessibilidade arquitetônica demonstra o quanto a universidade está atrasada, ou parada no tempo. As situações apontadas pelos alunos são as mais diversas e primárias que comprometem a autonomia dos indivíduos. Por exemplo, o aluno X cita a falta de adaptação em banheiros e laboratórios, enquanto o aluno Y nos diz que “é urgente que haja modificações estruturais na universidade visto que a situação está extremamente precária”. O aluno Z solicita piso tátil e elevadores.

Já o aluno W conta que algumas portas de sua unidade ficam fechadas e para ter acesso ao elevador precisa solicitar a abertura das mesmas. A questão da acústica é lembrada por outro aluno. Banheiros trancados e ditos acessíveis, mas que estão fora dos padrões da norma ABNT 9050/2020 são citados por outro aluno. Ponto de ônibus sem estrutura e de difícil acesso, elevadores que não funcionam são as observações de outro aluno.

b) TECNOLOGIA ASSISTIVA

Em relação à tecnologia assistiva os alunos nos dizem que não há uma preocupação com o material de estudo, por exemplo, fonte ampliada; não existem salas de recursos e não é oferecida adaptação curricular; os quadros são de giz e quando são quadros brancos há a dificuldade com quadros manchados, canetas que não funcionam, iluminação precária.

A necessidade de adequação do aluno ao currículo desde o início do semestre, o número escasso de facilitadores de aprendizagem, bem como de um treinamento básico para os professores sobre a questão do aluno com deficiência. Um acolhimento no começo do semestre também foi citado e seria uma ótima oportunidade para que professores, alunos e funcionários se conhecessem, esclarecessem suas dúvidas e apresentassem propostas do que poderia ser trabalhado com os alunos para sua autonomia e desenvolvimento.

c) BARREIRAS ATITUDINAIS

Essa barreira é a que mais buscamos explorar nesta pesquisa, não só para combater o preconceito, o estigma, a discriminação e os estereótipos, mas principalmente para oferecer ao aluno com deficiência da UFRJ o acesso e permanência a um curso onde ele terá autonomia, voz, onde será respeitado, construirá amizades tudo contribuindo para o seu desenvolvimento acadêmico e diminuindo as desistências, cancelamentos e trancamentos de curso.

Sobre esse assunto os alunos pedem por diálogos com professores, alunos e funcionários a respeito da inclusão na universidade, solicitam um atendimento presencial para resolução de problemas, treinamento da comunidade acadêmica para facilitar ou melhorar o relacionamento entre as partes. Uma resposta interessante merece destaque para uma reflexão:

“Cada deficiente é único e vive capacitismos diferentes”.

A UFRJ não dispõe de uma política de acessibilidade ou de uma política de diversidade, acessibilidade e inclusão e com isso muitas construções se perdem, pois as relações humanas exigem diálogo, respeito às normas e flexibilidade.

Nesse caso, os alunos relatam a dificuldade como são recebidos, pois colegas, professores e funcionários não possuem conhecimento básico para interagir com uma pessoa com deficiência, o que poderia ser melhorado se houvesse cursos, campanhas de divulgação, palestras para qualificar e dar conhecimento à comunidade acadêmica desmistificando teorias, cabe lembrar que a participação dos alunos com deficiência seria primordial em todas as atividades.

É preciso refletir, uma vez que a universidade ainda está dando os primeiros passos para a inclusão, lembrar que a elaboração de uma política precisa contar com a presença do grupo de alunos com deficiência, que trabalhar os temas deficiência, inclusão, acessibilidade requer uma sintonia também com os alunos, ou seja, o Nada sobre nós sem nós prevalece.

Com essa pesquisa identificamos que os problemas das pessoas com deficiência nas universidades ocorrem também em outros países, mas de certa forma esses problemas são atacados, reduzidos e resolvidos a partir de pesquisas como esta que estamos realizando, então permanecemos confiantes de que esta tese será um meio para trazer o sentimento de pertencimento e de inclusão para essa universidade.

De acordo com Kowarick, 2003 *apud* Costa, Ianni, 2018, p. 78 a exclusão

traz a ideia de não ser admitido ou mesmo de ser repellido, expulso e banido de um dado grupo. Ele aproxima o conceito à ideia de destituição de direitos ou de perda do direito de ter direitos.

É esse conceito de exclusão que esta tese busca descaracterizar na UFRJ e inicialmente é preciso ter uma visão geral do que ocorre na instituição para que as medidas cabíveis sejam tomadas, este foi o papel da tese, realizar esse levantamento com os alunos, organizar as ideias, dúvidas em comum e apresentar essa pesquisa aos órgãos competentes da instituição para as devidas providências.

Sabemos do interesse da instituição em melhorar, como visto no seção seis e na postura dos servidores com os quais conversamos que há anos praticam atitudes de acessibilidade e inclusão, mas esbarram em uma barreira maior que é a própria instituição.

Então, é hora de colocar a legislação em prática, chamar os alunos PCD para a composição da política institucional de acessibilidade e inclusão, bem como de atender o que já é possível combinando sempre a teoria e prática dando voz aos alunos PCD.

Esse seção foi uma análise qualitativa e quantitativa das respostas dos alunos, o modelo do questionário e as respostas na íntegra serão apresentados nos apêndice A.

A próxima seção tratará das conclusões as quais conseguimos chegar com esta pesquisa.

8. CONCLUSÃO

Ao longo das seções apresentadas nesta pesquisa procurou-se demonstrar quem era o aluno com deficiência e esta resposta é cercada por uma questão histórica que passa pelo movimento de luta das pessoas com deficiência e da luta contra a opressão sofrida diariamente.

Na parte acadêmica, especificamente no ensino superior brasileiro, muitas alterações legislativas foram sancionadas, porém estes direitos alcançados ainda não são postos em prática em sua totalidade no dia a dia dos alunos com deficiência.

Ao optarmos pelo estudo do *campus climate* observou-se a oportunidade de dar voz a essa comunidade, como já vem sendo realizado nos Estados Unidos. Ouvindo os discentes abre-se um caminho para o diálogo entre a instituição e os discentes para resolverem os problemas indicados.

As pesquisas de *campus climate* ainda são pouco exploradas no Brasil, mas são uma fonte rica de informações essenciais para alunos e instituições.

Assim, como as pesquisas americanas apresentadas nesta tese, esta pesquisa também demonstrou que os alunos com deficiência da UFRJ enfrentam preconceitos e discriminações sejam elas implícitas ou explícitas em virtude de sua deficiência.

No início da pesquisa quando se estabeleceu a questão norteadora: Qual a percepção do discente com deficiência sobre sua vida acadêmica na UFRJ? A ideia era que o ambiente da UFRJ era hostil e não contribuía para o desenvolvimento da vida acadêmica de seus alunos com deficiência. No entanto, a partir das respostas obtidas com o questionário encontra-se mais de uma resposta e de acordo com a maioria dessas respostas, os alunos sentem-se satisfeitos nos *campi* UFRJ, apontam que são tratados de forma justa e igualitária, apesar de sofrerem discriminação, de entenderem que suas opiniões não são valorizadas, bem como de indicarem que não conseguem desenvolver todo o seu potencial acadêmico com as condições oferecidas pela instituição e também consideram que não possuem as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico que os demais alunos.

No que diz respeito ao ambiente da UFRJ contribuir para o desenvolvimento da vida acadêmica dos discentes PCD, as respostas indicam que a maioria dos alunos já pensou em abandonar o curso por falta de acolhimento da instituição, e ainda de acordo com as respostas acima pode-se considerar que o ambiente da universidade não influencia positivamente na vida acadêmica desses alunos.

Em relação às hipóteses da pesquisas conclui-se que:

1. O aluno com deficiência se sente estigmatizado no ambiente acadêmico da UFRJ:

Apesar de registrarem nas respostas que há discriminação nos *campi*, não informaram uma situação de estigma, mas afirmaram serem discriminados por professores, estudantes, pela política institucional e por funcionários, sendo assim pode-se concluir que há uma estigmatização em relação ao aluno PCD.

2. O ambiente acadêmico da UFRJ é preconceituoso e discriminatório com o discente com deficiência:

Sim, a maioria já se sentiu discriminado no campus. Apesar de uma diferença mínima entre as respostas, mas se considerarmos que os alunos afirmam que participam dos trabalhos em grupo, mas, por outro lado, não são convidados a participar das socializações da turma, o que indica que há algo incoerente, pois se ele pode fazer o trabalho, por que não pode socializar com a turma?

3. Há necessidade de capacitar os profissionais da instituição para o atendimento aos alunos com deficiência:

Sim, os alunos apontam que a instituição precisa oferecer treinamento em diversidade, inclusão e acessibilidade para toda comunidade acadêmica e que eles devem participar desses treinamentos para fazer valer o Nada sobre nós sem nós.

4. Os alunos com deficiência não se sentem membros da comunidade acadêmica da UFRJ:

Os alunos se dizem satisfeitos com a instituição, mas ao mesmo tempo dizem sofrer discriminação, não conseguem socializar com a turma e não acham que recebem as mesmas condições dos demais alunos para evoluir academicamente.

5. Os alunos com deficiência não desenvolvem, de forma geral, um bom relacionamento com professores, funcionários e outros alunos:

Por ter a maioria afirmado já ter considerado abandonar o curso por falta de acolhimento da instituição e como demonstrado em respostas anteriores os alunos não são convidados a socializar com os demais, pode-se considerar que os alunos não possuem um bom relacionamento na instituição.

Sobre a hipótese principal de que o ambiente da instituição era hostil e não contribuía para o desenvolvimento acadêmico do aluno, os dados demonstraram que esta não é uma hipótese absoluta, pois há alunos que consideram o campus agradável.

Pela própria indicação dos alunos a capacitação dos servidores e professores que trabalham na instituição é uma urgência para tornar o ambiente do campus agradável.

Harper e Hurtado (2007, p. 21) em uma revisão de literatura afirmam que entre as percepções dos estudantes sobre o clima universitário são frequentes os sentimentos de preconceito, racismo e exclusão, mostrando que ainda são necessárias muitas mudanças nas instituições a fim de diminuir essas situações. Estes sentimentos foram apontados pelos alunos nesta pesquisa.

Compreender o clima de um *campus* específico é necessário para garantir que se está atendendo eficazmente as necessidades dos estudantes com deficiência.

Em relação aos objetivos propostos no início da pesquisa conclui-se que foram alcançados e demonstrados ficando esta pesquisa como material de apoio para os departamentos competentes que venham a efetuar as melhorias indicadas.

A acessibilidade atitudinal foi apontada nessa pesquisa como um ponto relevante para melhorar a comunicação, o respeito e as interações entre os alunos, que manifestaram a necessidade de treinamento de alunos, servidores e professores para um ambiente mais respeitável e agradável tornando a permanência acadêmica e a conclusão do curso mais confortável e se propuseram a participar de todas as propostas, políticas ou ações que a universidade venha a desenvolver no sentido de trabalhar essa temática.

Então, atuar em conjunto, cumprir a legislação, utilizar-se da acessibilidade atitudinal são medidas que podem ser usadas para desenvolver uma ambiente acadêmico mais favorável para todos contribuindo para uma universidade mais inclusiva e acessível.

É de suma importância que a instituição tome ciência dos resultados dessa pesquisa e que adotem as devidas providências tanto para rever as atitudes atuais como para elaborar uma política condizente com as necessidades dos estudantes.

No mais agradecemos aos alunos que participaram dessa pesquisa e que se permitiram contribuir para uma universidade mais inclusiva e acessível.

Cabe lembrar que a pesquisa recuperou dados de uma pequena parcela dos discentes PCD, e com isso já é possível considerar o que é preciso ser alterado para contemplar esse grupo, mas vale concluir esta pesquisa provocando os órgãos competentes a ampliarem essa pesquisa e construïrem uma política de acessibilidade e inclusão de acordo com as necessidades do grupo e com o grupo, Nada sobre nós sem nós.

Finalizamos com a explicação da escolha de uma música para a epígrafe – Tempos modernos - de autoria de Lulu Santos traz um significado para a pesquisa e para a pesquisadora, pois trata-se do futuro, de esperança, assim como esse estudo pretende ser

um início para as transformações futuras na área do anticapacitismo e acolhimento ao discente com deficiência da UFRJ.

Outro ponto que precisa ser ressaltado é o “vamos nos permitir”. Ao longo dos anos e a convivência com as pessoas com deficiência nos fez observar o quanto esse grupo se permite, por mais que seja tolido de seus direitos, eles abraçam as oportunidades e se permitem aproveitar o que lhes é oferecido.

Então, essa história de ver a pessoa com deficiência como um herói, que supera os obstáculos também se torna uma forma de opressão, porque elas se permitem enfrentar os obstáculos, assim como se permitem viver a vida dizendo mais sim do que não.

Assim, esperamos com esta pesquisa que a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a primeira criada no Brasil e segundo dados recentes eleita a quinta melhor universidade da América Latina (UFRJ, 2024b, *online*), também possa dizer mais SIM do que NÃO e permitir aos discentes com deficiência uma vida acadêmica melhor no futuro, repleta de toda satisfação que se tem direito e que isso valha para qualquer pessoa, especialmente aos alunos com deficiência.

Que seja um novo começo de era na UFRJ!

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRADECER. *In: Oxford Languages and Google*. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 22 set. 2024.

AMORIM, J. F. G. de, RAFANTE, H. C., CAIADO, K. R. M. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. **Revista Educação Especial**, 32, 108, 1–26, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38129> . Acesso em: 26 set. 2023

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. 4.ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

BAKER, Kerrie Q. *et al.* A Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disabilities. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, 25(4), 309 – 329. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002143.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BARROS, Bárbara Regina Gonçalves da Silva. **Um estudo sobre o clima universitário e o perfil motivacional dos estudantes de licenciatura do Câmpus do Pantanal/UFMS**. 2018. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação ,Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/39693/39693.PDF>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRAGA, Kátia Soares. Aspectos relevantes para a seleção de metodologia adequada à pesquisa social em Ciência da Informação. *In: MUELLER, Suzana P.M., organizadora. Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação*. Brasília : Thesaurus, 2007.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2191. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 06 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: <http://www.libras.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. 2006. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/89>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em 22 maio 2020.

Brasil. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502impessao.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

Brasil. Decreto nº 11.793 de 23 de novembro de 2023. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 25 maio 2020.

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. 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 23 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da **Pessoa com Deficiência** - Plano Viver sem Limite. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Decreto, 11. 370 de 2023. Revoga do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#art1. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 maio. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Lei 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm . Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 23 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. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 12 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 maio 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **LEI Nº 14.723, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, de 13 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro->

didatico/livro-didatico-legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002. Acesso em: 20 abr. 2020.

Brasil. Ministério dos Direitos Humanos. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: Brasília, 2008.

CORRÊA, Priscila Moreira. **Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106629>. Acesso em: 06 jan. 2020.

COSTA, M.I.S., IANNI, A.M.Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]**. São Bernardo do Campo, São Paulo: Ed. UFABC, 2018, 122 p. ISBN: 978-85-68576-95-3. <https://doi.org/10.7476/9788568576953>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DIAS, Donaldo de Souza; SILVA, Mônica Ferreira da. **Como escrever uma monografia**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2009.

DIAS, Gleice Noronha. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São João del Rei, São João del-Rei. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/Gleice_Final.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

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

ESTEVES NETO, Hildebrando. **Preconceito e Contato Intergrupar: Um estudo dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas**. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6954>. Acesso em: 20 maio 2021.

EVANS, Nancy J. *et al.* **Disability in higher education: a social justice approach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre : Armed, 2009. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf. Acesso em: 26 out, 2021.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2005. Disponível em: Acesso em: 22 abr. 2021.

GESSER, Marivete, BLOCK, Pamella, MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social, p. 17- 35, 2020. *In*: GESSER, Marivete, BÖCK, Geisa Letícia, LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba : CRV, 2020. 248 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6895931/mod_label/intro/estudos%20da%20defici%C3%Aancia%20anticapacitismo%20e%20emancipa%C3%A7%C3%A3o%20social.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

GESSER, Marivete, BÖCK, Geisa Letícia, LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020. 248 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6895931/mod_label/intro/estudos%20da%20defici%C3%Aancia%20anticapacitismo%20e%20emancipa%C3%A7%C3%A3o%20social.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010

GREENBAUM, B., GRAHAM, S., SCALES, W. Adults with learning disabilities: educational and social experiences during college. *Exceptional Children*, 61(5), 460–471. *In*: BELCH, Holley A. **New directions for students services: serving students with disabilities**, n. 91, 2000, San Francisco : Jossey-Bass, 2000. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Serving_Students_with_Disabilities/dV7w13NzCuUC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=greenbaum+graham+scales&pg=PA58&printsec=frontcover . Acesso em: 21 mar. 2020.

HARBOUR, S., GREENBERG, Daniel. **Campus Climate and Students with Disabilities**, v.1, issue 2, July, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577464.pdf> . Acesso em: 10 out. 2021.

HARPER, Shaun R., HURTADO, Sylvia. Nine themes in campus racial climates and implications for institutional transformation. **New directions for student services**, n., 120, winter 2007. Disponível em: https://www.gvsu.edu/cms4/asset/5D80BD51-996D-6AE0-B9D7668ADFEA7A31/why_do_a_climate_survey_nine_themes_in_campus_racial_climate_and_implications_for_ins. Acesso em: 18 jun. 2022.

HART, Jeni, FELLABAUM, Jennifer. Analyzing campus climate studies: seeking to define and understand. **Journal of Diversity in Higher Education**, 1, n.4, 2008 p. 222–234. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232508251_Analyzing_Campus_Climate_Studies_Seeking_to_Define_and_Understand. Acesso em: 23 maio 2021.

<https://scholar.google.com/citations?user=XtIS7C0AAAAJ&hl=en>. Acesso em: 20 jan. 2021.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini, MAROLDI, Alexandre Masson, HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Diversidade, Equidade, Inclusão e Acessibilidade em podcasts de Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Revista EDICIC**, San Jose, Costa Rica, v.2, n.4, p.1-17, 2022. Disponível em: <https://ojs.edic.org>. Acesso em: 30 set. 2024.

HIPOLITO, Maiza Claudia Vilela. **Inclusão de pessoas com deficiência em empresas do setor industrial**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1149228>. Acesso em: 21 jan. 2022.

HURTADO, S., CARTER, D. F., KARDIA, D. The climate for diversity: key issues for institutional self-study. **New Directions for Institutional Research**, 98, 53-63, 1998. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ir.9804>. Acesso em: 30 jan. 2021.

HURTADO, Sylvia *et al.* Assessing the value of climate assessments: progress and future directions. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 1, n. 4, 204–221, 2008. Disponível em: <https://heri.ucla.edu/PDFs/surveyAdmin/dle/JDHE.Hurtadoetal2008.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

HURTADO, Sylvia, MILEM, Jeffrey F., CLAYTON-PEDERSEN, Alma R., WALTER, R. Allen. Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity: educational policy and practice. **The Review of Higher Education** 21, n. 3, 1998: 279-302. <https://dx.doi.org/10.1353/rhe.1998.0003>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236696144_Enhancing_Campus_Climates_for_RacialEthnic_Diversity_Educational_Policy_and_Practice . Acesso em: 19 nov. 2020.

HURTADO, Sylvia. The Institutional climate for talented latino students. **Research in higher Education**. v. 35. n. 1, 1994. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=0eeb98179539de64e6382b2b90bf04d3aca8e451>. Acesso em: 19 nov. 2020.

INÁCIO FILHO, Vicente Rodrigues. **Percepções de clima dos campi brasileiros e saúde mental de estudantes lésbicas, gays e bissexuais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204927>. Acesso em: 22 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior** 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 03 out. 2023.

JACOBS, K., JACOBS, L. **Dicionário de terapia ocupacional**. Disponível em: guia de referência. São Paulo: Roca, 2006.

KASTRUP, Vírginia, POZZANA, Laura. Encontros com a deficiência na universidade: deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. **Mnemosine**, v.16, n.1, p.

33-52. 2020 – Parte Especial. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/52679>. Acesso em: 28 set. 2023

KASTRUP, Virginia. Arte e atenção conjunta: a dimensão micropolítica da acessibilidade. **Psicologia Política**. v., 23. n. 57. p. 412-425, 2023. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpp/article/view/23113>. Acesso em: 27 set., 2023. Acesso em: 21 jun. 2024.

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. 2010. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Hist%C3%B3ria%20do%20Movimento%20Pol%C3%ADtico%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2023.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 13. ed. São Paulo : Saraiva, 2009.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas**. Porto Alegre: AGE, 2007.

LIPPO, Humberto. Para um conceito de acessibilidade. In: LIPPO, Humberto (org.). **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas : Ed. ULBRA, 2012. p. [75]-85.

LOPES, Paula Helena Lopes, SOLVALAGEM, Alana Lazaretti, BUSSE, Fernanda Grangeiro Maly. Experienciando capacitismo: a vivência de três. In: GESSER, Marivete, BÖCK, Geisa Letícia, LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba : CRV, 2020. 248 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6895931/mod_label/intro/estudos%20da%20defici%C3%Aancia%20anticapacitismo%20e%20emancipa%C3%A7%C3%A3o%20social.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

LORANDI, J. M., GESSER, M. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Educação Especial**, 36(1), 2023 e 30/1–25. <https://doi.org/10.5902/1984686X68635>. Acesso em: 30 out. 2023.

MAIOR, Izabel. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. 2017. **Inclusão Social** 10, (2). Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 22 set. 20124.

MARTINS, J. A.; BARSAGLINI, R. A. Aspectos da identidade na experiência da deficiência física: um olhar socioantropológico. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.15, n.36, p.109-21, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1801/180119115012.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MARTINS, Lidiane Silva Andrade. **A construção identitária de alunos com necessidades especiais: discurso e (Des)construção**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), Mato Grosso do Sul,

2014. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1956>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10) : 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgV5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2023

MELLO, Joelma Medeiros de. **Análise de variáveis da qualidade de vida em câmpus universitários: um estudo de caso**. 2012. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) Faculdade de Engenharia Civil - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3537> Acesso em: 22 abr. 2021.

MENDES, B. C.; PAULA, N. M. A hospitalidade, o turismo e a inclusão social para cadeirantes. **Turismo em Análise**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 329-343, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v19i2p329-343>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MILLER, Ryan A. An overview of campus climate: dimensions of diversity in higher education. **Texas Education Review**, v.2, issue 2, campus climate, diversity. Disponível em: <https://repositories.lib.utexas.edu/items/3221ee69-39d9-4d94-bb43-4a55023a8f4d>. Acesso em: 22 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MODELO de inclusão da diversidade e equidade (IDE) com foco em gênero e raça : manual de aplicação. Brasília: Rede Equidade; Senado Federal [impressor]. 2023. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/documents/130989985/133699215/Manual+de+Aplica%C3%A7%C3%A3o-IDE+23.02.2024.pdf/9ddd75fa-f8df-43b4-8982-14a9297be48d>. Acesso em: 06 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. Normas sobre Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência. **Resolução nº 48/96**. 1993. Disponível em: <http://www.escoladegente.org.br/legislacaoIntegra.php?id=19>. Acesso em 25 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

PASSOS, Simone Freneda Camparim. **Eu e tu, nós os diferentes**: a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação– Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2016. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1194>. Acesso em: 09 nov. 2019.

PEREIRA L.M.F., CARIBÉ D., GUIMARÃES, P., MATSUDA, D. Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário. **Fisioterapia em Movimento**. Fisioter Mov. 2011 abr/jun. , 24(2):299-306.

PERES, Marta Simões. Paratodos: dança, polifonia e produção partilhada do conhecimento. **Interagir**: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 22, p. 01-12, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/19373/20115>. Acesso em: 26 jul. 2024.

PERES, Marta Simões. Paratodos UFRJ: dança, extensão universitária e saúde mental. 2019, p. [131]-140. *In*: **Educação em ciências, saúde e extensão universitária**. Organização de Francisco José Figueiredo Coelho, Priscila Tamiasso-Martinhon, Célia Sousa - 1.ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

PETERSON, Marvin W. **Assessing Institutional Support for Student Assessment in Assessment Update**. 10(4) July-August, 1998. San Francisco: Jossey-Bass Publishing Co.

PETERSON, Marvin W. Enhancing Faculty Involvement in Institutional Research. A Collaborative Action Research Strategy. **AIR 1996 Annual Forum Paper**. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED397741>. Acesso em: 08 fev. 2020.

PETERSON, Marvin W. The organizational environment for student learning. March 1988. **New Directions for Institutional Research** 1988(57):23 – 37. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227852982_The_organizational_environment_for_student_learning. Acesso em: 08 fev. 2020.

PETERSON, Marvin. W., SPENCER, M. G. Understanding academic culture and climate. In W. G.Tierney (Ed.), *Assessing academic climates and cultures*. **New directions for institutional research**, n. 68, p. 3–18. 1990. San Francisco: Jossey-Bass. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229447902_Understanding_Academic_Culture_and_Climate. Acesso em: 04 fev. 2020.

PONTE, Aline Sarturi, SILVA, Lucielem Chequim da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cad, Ter. Ocup. UFSCAR**, São Carlos, v. 23, n.2, 2015, p. 261-271. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28177238>. Acesso em: 22 abr. 2024.

RANKIN & Associates Consulting. **UC campus climate study**: executive summary: campus climate study for the University of California System. Disponível em: https://campusclimate.ucop.edu/_common/files/pdf-climate/ucsystem-summary.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

RANKIN, Susan, REASON, Robert. Transformational tapestry model: a comprehensive approach to transforming campus climate. **Journal of Diversity in Higher Education**, v.

1, n. 4, 262–274, 2008. Disponível em:

https://campusclimate.ucop.edu/_common/files/pdf-climate/Rankin_Reason_Model-Transformational_Tapestry_Approach.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

REIS, Joab Grana, ARAÚJO, Suéllen Melo, GLAT, Rosângela. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 12 nov. 2020.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>. Acesso em: 09 nov. 2019.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21375>. Acesso em: 12 nov. 2020.

RUTTER, M. *et al.* (2008). **Rutter’s child and adolescent psychiatry**. Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444300895>. Disponível em:

<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1916790>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SANTOS, Silas Nascimento dos; CAVALCANTI, Alaíde Maria Bezerra. **Barreiras atitudinais**: a percepção de professores do Instituto Federal de Pernambuco acerca das pessoas com deficiência. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID5367_27072016141905.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2005a. Disponível em: < <http://acessibilidadecultural.files.wordpress.com/2011/09/terminologia-sobre-deficic3aancia-na-era-da-inclusc3a3o.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Rev. Nac. de Reabilitação**, a. ix, n.43, mar./abr., 2005b, p.9-10. Disponível em: < <http://www.pjpp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2013/12/21.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2021.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8.ed. Rio de Janeiro : WVA, 2010.

SCOTT, S. Access and participation in higher education: perspectives of college students with disabilities. **NCCSD Research Brief**, 2(2). Huntersville, NC: National Center for College Students with Disabilities, Association on Higher Education and Disability. Disponível em: <http://www.NCCSDclearinghouse.org>. Acesso em: 06 jan. 2020.

Silva, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação Não Inclusiva**: A Trajetória Das Barreiras Atitudinais Nas Dissertações De Educação Do Programa De Pós-graduação Em Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Federal de

Pernambuco. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854>. Acesso em: 12 maio 2022.

SILVA, Hugo Daniel da Cunha Lança ; DOMINGOS, Bruno Domingos. Não sou deficiente: sou uma pessoa com deficiência. Uma ontologia dos direitos. **Revista de Direito Brasileira** | São Paulo, v. 21, n. 8, | p. 126-140, Set./Dez. 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/5206>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SILVEIRA, Thais Becker Henriques, GONÇALVES, Carla Ramos. Educação inclusiva: um direito fundamental, difuso e indisponível. In: SILVA, Solange Cristina da, BECHE, Rose Clér Estivalete, COSTA, Laureane Marília de Lima, (orgs.). **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 21-48. Disponível em: https://www.udesc.br/faed/noticia/livro_da_editora_udesc_traz_estudos_de_laboratorio_sobre_deficiencia_na_educacao. Acesso em: 21 jun. 2024.

SIQUEIRA, Denise, DORNELLES, Tarso Germany, ASSUNÇÃO, Sabrina Mangrich de. Experienciando capacitismo: a vivência de três pessoas com deficiência. p. [145]-161. In: GESSER, Marivete, BÖCK, Geisa Letícia, LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba : CRV, 2020. 248 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6895931/mod_label/intro/estudos%20da%20deficiencia%20e%20emancipacao%20social.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

SOUZA *et al.* **A inclusão no ensino superior: implantação de políticas de acessibilidade na universidade federal do rio de janeiro**. Disponível em: https://acessibilidade.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/04/SouzaCohenCarreiraDiasHouzel2016CINTEDI_InclusaoEnsinoSuperiorImplantacaoPoliticPublicasUFR.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

SPIEGEL WOODARD, Virginia; SIMS, Johnnie M., Programmatic approach to improving campus climate. **NASPA Journal**, v.37 n.4 p.539-52 Sum 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ617515>. Acesso em: 14 jan. 2020.

TAVARES, Fabiana S.S. Educação especial: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 596f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854>. Acesso em: 12 maio 2022.

TELES, Fernanda Moreira, RESEGUE, Rosa, PUCCIN, Rosana Fiorini. Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar – barreiras para uma inclusão efetiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, 18(10):3023-3031, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ny9cwzCQQbVZ9MdBQCfGtXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

TORRES, Elizabeth Fátima, MAZZONI, Alberto Angel, ALVES, João Bosco da Mota. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ci. Inf., Brasília**, v. 31, n. 3, p. 83-91, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/gPYYvnFkpFYfJGmqpVgk8HF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2021.

Universidade Estadual Paulista. **Guia para práticas anticapacitistas na Universidade**. Elaboração, Geisa Letícia Kempfer Blöck *et al.* – 2.ed. São Paulo : Unesp, 2022. Disponível: <https://www2.unesp.br.guias>. Acesso em: 25 jul. 2024.

UFRJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Rio de Janeiro: UFRJ, Coordcom, 2021. Disponível em: <https://pdi.ufrj.br/pdi-2020-2024/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

UFRJ fará censo de sua comunidade. Disponível em: <https://sintufrj.org.br/2024/08/ufrj-fara-censo-da-diversidade/#:~:text=O%20censo%20ser%C3%A1%20feito%20atrav%C3%A9s,administrativos%2C%20professores%20e%20trabalhadores%20terceirizados>. Acesso em: 20 ago. 2024.

UFRJ. **UFRJ é eleita a quinta melhor universidade da América Latina e Caribe**. 2024b Disponível em: <https://prefeitura.ufrj.br/2024/10/ufrj-e-eleita-a-quinta-melhor-universidade-da-america-latina-e-caribe/>. Acesso em: 05 out. 2024.

UNIVERSITY of Michigan. Campus Climate Survey on Diversity, Equity and Inclusion – Final Student Survey. Fall 2016. Disponível: <https://diversity.umich.edu/wp-content/uploads/2017/11/STUDENT-SAMPLING-SURVEY.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

UNIVERSITY of Saskatchewan. Campus Climate Survey: How welcomed, supported and respected do students feel? : Final Report . Institutional Planning and Assessment. November 2014. Disponível em: <https://news.usask.ca/media-release-pages/2014/campus-climate-survey-at-the-u-of-s-highlights-student-experiences.php>. Acesso em: 06 jan. 2020.

VACCARO, Annemarie. "What lies beneath seemingly positive campus climate results: institutional sexism, racism, and male hostility toward equity initiatives and liberal bias." **Equity and Excellence in Education** 43, 2 (2010): 202-215. doi: 10.1080/10665680903520231. Disponível em: https://digitalcommons.uri.edu/education_facpubs/147/. Acesso em: 20 maio 2021.

WOODFORD, Kulick A. Academic and social integration on campus among sexual minority students: the impacts of psychological and experiential campus climate. **Am J Community Psychol**. 2015 Mar; 55(1-2):13-24. doi: 10.1007/s10464-014-9683-x. PMID: 25367265. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1007/s10464-014-9683-x>. Acesso em: 06 jan. 2020.

WOODARD, V.S., SIMS, J. M. Programmatic approach to improving campus climate. **Journal of Student Affairs Research and Practice**. 37, n.4, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269830906_Programmatic_Approach_to_Improving_Campus_Climate. Acesso em: 24 ago. 2020.

YEUNG, Jeffrey Garrick. **Do perceptions of general campus climate mediate disability status and institutional satisfaction?: a replication study**. 2018. University of Maryland,

2018. Disponível em: <https://drum.lib.umd.edu/items/d659aae9-d67f-49ad-9272-cfd105f25eda>. Acesso em: 25 maio 2021.

Zampar, Josilene Aparecida Sartori. **Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos). São Carlos, 2015.103 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3180>. Acesso em: 01 fev. 2020.

APÊNDICE A

Neste apêndice reproduzimos o questionário aplicado aos alunos na modalidade *on-line*:

1. VOCÊ É ALUNO DE:

GRADUAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO

2. QUAL O SEU GÊNERO

FEMININO

MASCULINO

3. QUAL A SUA DEFICIÊNCIA?

VISUAL

AUDITIVA

FÍSICA

INTELECTUAL

MOBILIDADE REDUZIDA

OUTRA. ESPECIFIQUE _____

4. QUAL SEU GRAU DE SATISFAÇÃO OU INSATISFAÇÃO COM O AMBIENTE DO CAMPUS DA UFRJ?

MUITO SATISFEITO

INSATISFEITO

SATISFEITO

MUITO INSATISFEITO

5. VOCÊ JÁ VIVENCIOU ALGUMA DAS EXPERIÊNCIAS ABAIXO NO CAMPUS DA UFRJ?

- HOSTILIDADE
- AMIZADE
- DIFERENÇA
- INDIFERENÇA
- RESPEITO
- BEM-VINDO
- COMPREENDIDO
- INCLUÍDO
- EXCLUÍDO

6. CONSIDERANDO SUAS EXPERIÊNCIAS NO CAMPUS, INDIQUE SEU NÍVEL DE CONCORDÂNCIA COM CADA UMA DAS SEGUINTE DECLARAÇÕES:

SINTO-ME VALORIZADO COMO INDIVÍDUO

- CONCORDO
- DISCORDO

SINTO-ME COMO MEMBRO DA UFRJ

- CONCORDO
- DISCORDO

A UFRJ TEM UM FORTE COMPROMISSO COM A DIVERSIDADE, A EQUIDADE E A INCLUSÃO

- CONCORDO
- DISCORDO

JÁ CONSIDEREI DEIXAR A UNIVERSIDADE PORQUE ME SENTI ISOLADO OU INDESEJADO

- CONCORDO

DISCORDO

QUANDO VOCÊ PENSOU EM SAIR?

- DURANTE MEU PRIMEIRO ANO COMO ESTUDANTE
- DURANTE MEU SEGUNDO ANO COMO ESTUDANTE
- DURANTE O MEU TERCEIRO ANO COMO ESTUDANTE
- DURANTE O MEU QUARTO ANO COMO ESTUDANTE
- OUTRO (ESPECIFIQUE QUANDO) _____

POR QUE VOCÊ CONSIDEROU SAIR?

- ESTAVA LUTANDO FINANCEIRAMENTE
- NÃO ME SENTI BEM-VINDO
- ESTAVA LUTANDO ACADEMICAMENTE
- ESTAVA LUTANDO PESSOALMENTE
- ESTAVA COM PROBLEMAS MÉDICOS
- ESTAVA SOZINHO
- SENTI QUE A VIDA UNIVERSITÁRIA NÃO ERA O QUE EU ESPERAVA
- OUTRO (ESPECIFIQUE) _____

SOU TRATADO COM RESPEITO NA UFRJ

- CONCORDO
- DISCORDO

SINTO QUE OS OUTROS NÃO VALORIZAM MINHAS OPINIÕES

- CONCORDO
- DISCORDO

NA UFRJ SOU CAPAZ DE DESENVOLVER TODO O MEU POTENCIAL

- CONCORDO
- DISCORDO

NA UFRJ TENHO OPORTUNIDADES DE SUCESSO ACADÊMICO SEMELHANTES AO DOS MEUS COLEGAS

- CONCORDO
- DISCORDO

ENCONTREI UMA OU MAIS COMUNIDADES OU GRUPOS EM QUE SINTO QUE PERTENÇO

CONCORDO

DISCORDO

HÁ MUITAS AÇÕES DE DIVERSIDADE, EQUIDADE E INCLUSÃO NA UFRJ

CONCORDO

DISCORDO

EU TENHO QUE TRABALHAR MAIS DO QUE OUTROS PARA SER
VALORIZADO IGUALMENTE

CONCORDO

DISCORDO

MINHA EXPERIÊNCIA NA UFRJ TEVE UMA INFLUÊNCIA POSITIVA NO MEU
CRESCIMENTO ACADÊMICO

CONCORDO

DISCORDO

7. VOCÊ JÁ SE SENTIU DISCRIMINADO NA UFRJ?

CONCORDO

DISCORDO

8. DESCREVA COMO OCORREU A SITUAÇÃO DISCRIMINATÓRIA

9. SOU TRATADO DE FORMA JUSTA E EQUITATIVA NO CAMPUS DE
FORMA GERAL

CONCORDO

DISCORDO

10. SOU TRATADO DE MANEIRA JUSTA E EQUITATIVA NAS SALAS DE
AULA E DEMAIS AMBIENTES DA INSTITUIÇÃO (POR EXEMPLO,
LABORATÓRIOS, BIBLIOTECAS, SECRETARIAS, DEPARTAMENTOS
ETC.)

CONCORDO

DISCORDO

11. VOCÊ SE CONSIDERA UMA PESSOA EXTROVERTIDA OU INTROVERTIDA?

EXTROVERTIDA

INTROVERTIDA

12. CONSIDERA QUE O SEU COMPORTAMENTO INFLUENCIA NA SUA RELAÇÃO COM OS COLEGAS?

SIM

NÃO

13. QUANDO VOCÊ EXPERIMENTOU E / OU TESTEMUNHOU PESSOALMENTE UM COMPORTAMENTO INSENSÍVEL, COMO REAGIU?

IGNOREI

CONVERSEI COM UM AMIGO OU OUTRO INDIVÍDUO SOBRE A SITUAÇÃO

CONFRONTEI A PESSOA

RELATEI A SITUAÇÃO, MAS NÃO FOI LEVADA A SÉRIO

RELATEI A SITUAÇÃO E FOI BEM TRATADA

QUERIA RELATAR A SITUAÇÃO, MAS NÃO SABIA COMO

QUERIA RELATAR A SITUAÇÃO, MAS TINHA MEDO DE CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS

OUTRO (ESPECIFIQUE) _____

VOCÊ TEM ALGUM COMENTÁRIO QUE GOSTARIA DE ADICIONAR SOBRE O COMPORTAMENTO INSENSÍVEL QUE SOFREU E / OU TESTEMUNHOU ENQUANTO NA UFRJ?

14. DURANTE SEU CURSO, VOCÊ EXPERIMENTOU E / OU TESTEMUNHOU PESSOALMENTE COMPORTAMENTOS DE EXCLUSÃO (POR EXEMPLO, IGNORADO) NA UFRJ?

SIM

NÃO

15. QUEM FOI A FONTE DO COMPORTAMENTO EXCLUDENTE? (MARQUE TODAS AS OPÇÕES APLICÁVEIS)

- () POLÍTICA INSTITUCIONAL
- () FUNCIONÁRIOS
- () ALUNA (O)
- () PROFESSOR
- () OUTRO (ESPECIFIQUE) _____

16. QUANDO VOCÊ EXPERIMENTOU E / OU TESTEMUNHOU PESSOALMENTE UM COMPORTAMENTO EXCLUDENTE, COMO REAGIU?

- () IGNOREI
- () CONVERSEI COM UM AMIGO OU OUTRO INDIVÍDUO SOBRE A SITUAÇÃO
- () EU CONFRONTEI A PESSOA
- () RELATEI A SITUAÇÃO, MAS NÃO FOI LEVADA A SÉRIO
- () RELATEI A SITUAÇÃO E FOI BEM TRATADA
- () QUERIA RELATAR A SITUAÇÃO, MAS NÃO SABIA COMO
- () QUERIA RELATAR A SITUAÇÃO, MAS TINHA MEDO DE CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS
- () OUTRO (ESPECIFIQUE) _____

17. DURANTE O CURSO, VOCÊ SOFREU DISCRIMINAÇÃO?

(DISCRIMINAÇÃO REFERE-SE A "TRATAMENTO DIFERENCIADO COM BASE EM UM RECURSO PESSOAL QUE TENHA UM IMPACTO ADVERSO EM UM INDIVÍDUO OU GRUPO)

- () SIM
- () NÃO

18. VOCÊ TEM ALGUM COMENTÁRIO QUE GOSTARIA DE ADICIONAR SOBRE O COMPORTAMENTO DE EXCLUSÃO QUE SOFREU E / OU TESTEMUNHOU ENQUANTO NA UFRJ?
19. QUEM FOI A FONTE DA DISCRIMINAÇÃO? (MARQUE TODAS AS OPÇÕES APLICÁVEIS)
- FUNCIONÁRIOS
- ALUNA (O)
- PROFESSORES
- OUTRO (ESPECIFIQUE) _____
20. QUANDO VOCÊ EXPERIMENTOU E / OU TESTEMUNHOU PESSOALMENTE A DISCRIMINAÇÃO, COMO REAGIU?
- IGNOREI
- CONVERSEI COM UM AMIGO OU OUTRO INDIVÍDUO SOBRE A SITUAÇÃO
- CONFRONTEI A PESSOA
- RELATEI A SITUAÇÃO, MAS NÃO FOI LEVADA A SÉRIO
- RELATEI A SITUAÇÃO E FOI BEM TRATADA
- QUERIA RELATAR A SITUAÇÃO, MAS NÃO SABIA COMO
- QUERIA RELATAR A SITUAÇÃO, MAS TINHA MEDO DE CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS
- OUTRO (ESPECIFIQUE) _____
21. VOCÊ TEM ALGUM COMENTÁRIO QUE GOSTARIA DE ADICIONAR SOBRE A DISCRIMINAÇÃO QUE SOFREU E / OU TESTEMUNHOU ENQUANTO NA UFRJ?
22. DURANTE SEU CURSO COM QUE FREQUÊNCIA CADA UM DOS ITENS ABAIXO OCORREU? USE A ESCALA NUMÉRICA PARA INDICAR:

(ESCALA: 1 = NUNCA, 2 = RARAMENTE, 3 = ÀS VEZES, 4 = FREQUENTEMENTE, 5 = FREQUENTEMENTE, 6 = NÃO SEI)

OS PROFESSORES PRÉ-JULGAM MINHAS HABILIDADES COM BASE EM MINHA DEFICIÊNCIA

SOU APONTADO COMO A "AUTORIDADE RESIDENTE" DEVIDO À MINHA IDENTIDADE

QUANDO FAÇO UM COMENTÁRIO NA SALA DE AULA, GERALMENTE SOU LEVADO A SÉRIO PELO PROFESSOR

FUI VÍTIMA DE ESTEREÓTIPOS NA SALA DE AULA

MUITAS VEZES SOU IGNORADO NAS AULAS MESMO QUANDO TENTO PARTICIPAR

23. NO GERAL, VOCÊ SE SENTE CONFORTÁVEL EM SUAS AULAS?

MUITO DESCONFORTÁVEL

DESCONFORTÁVEL

NEM CONFORTÁVEL NEM DESCONFORTÁVEL

CONFORTÁVEL,

MUITO CONFORTÁVEL

24. VOCÊ TEM ALGUM COMENTÁRIO QUE GOSTARIA DE ADICIONAR SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA E / OU EXPERIÊNCIAS COM FUNCIONÁRIOS / DOCENTES?

25. INDIQUE SEU NÍVEL DE CONCORDÂNCIA, DE ACORDO COM A ESCALA ABAIXO, PARA CADA UMA DAS DECLARAÇÕES A SEGUIR:

(ESCALA: 1 = DISCORDO TOTALMENTE, 2 = DISCORDO, 3 = NÃO CONCORDO NEM DISCORDO, 4 = CONCORDO, 5 = CONCORDO TOTALMENTE)

OFERECER TREINAMENTO EM DIVERSIDADE PARA TODOS OS ALUNOS

- FORNECER TREINAMENTO EM DIVERSIDADE PARA TODOS OS FUNCIONÁRIOS / PROFESSORES
 - FORNEÇA UM RECURSO IMPARCIAL PARA RESPONDER ÀS QUEIXAS DOS ALUNOS SOBRE DESIGUALDADE OU INJUSTIÇA)
 - INCORPORAR QUESTÕES DE DIVERSIDADE E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL DE MANEIRA MAIS EFICAZ NO CURRÍCULO
 - OFERECER OPORTUNIDADES PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL NO CAMPUS
 - OFERECER UM PERÍODO DE ADAPTAÇÃO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA, PARA QUE ESTE CONHECESSE O CAMPUS, OS PROFESSORES, AS TURMAS ANTES DE INICIAR EFETIVAMENTE O CURSO
26. VOCÊ TEM ALGUMA RECOMENDAÇÃO PARA MELHORAR A SENSÇÃO DE ACOLHIMENTO, APOIO E RESPEITO PELOS ALUNOS NA UFRJ?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, este é um estudo relevante para os alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, uma vez que será uma oportunidade de serem ouvidos – Nada sobre nós sem nós - é também uma forma de terem registradas suas percepções e sensações em relação ao seu bem estar no campus, das suas relações com professores, alunos e funcionários apresentando assim, questões que precisam ser modificadas ou melhoradas pela instituição. Para a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, que será o universo do estudo é uma oportunidade de ouvir essa gama de alunos de forma a se preparar para realizar as modificações e melhorias que serão apontadas no estudo contribuindo para a permanência e conclusão do curso pelos alunos que já ingressaram na universidade e deixando um legado para os próximos alunos.

Nesse sentido, para fazer parte desta pesquisa declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar do questionário do projeto/pesquisa intitulado(a) O CLIMA NO CAMPUS NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO desenvolvida(o) pela pesquisadora doutoranda SULAMITA NICOLAU DE MIRANDA, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (21) 982588504 ou e-mail sulamitandmiranda@gmail.com.br. Afirmo 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. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é objetivo geral analisar as percepções dos discentes com deficiência em relação ao clima universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e objetivos específicos: avaliar a instituição pela percepção do discente com deficiência; apresentar recomendações que contribuam para a elaboração de uma política de acessibilidade na instituição. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, voluntária, sigilosa e gratuita, por meio de questionário e entrevista a ser gravada (e arquivada pelo período de cinco anos) a partir da assinatura desta autorização. O questionário será realizado de forma

online seguindo os protocolos de acessibilidade web, as entrevistas também serão realizadas de forma online utilizando-se dos aplicativos Google meet ou Zoom, as entrevistas podem ocorrer em mais de um dia, já o questionário poderá ser preenchido em no máximo trinta minutos.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador. Fui ainda informado(a) dos possíveis riscos deste estudo e que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Sendo considerado possíveis riscos: desconforto ou constrangimentos ao responder ao questionário ou entrevista em relação à algumas questões que possam lhe trazer lembranças ruins, se isso acontecer, o Sr.(a) poderá pausar o preenchimento, não responder à questão ou desistir da participação, sem qualquer penalidade.

O participante poderá entrar em contato com o CEP IPUB - Av. Venceslau Brás, nº 71, 2º andar – FDS – Telefone: (21)3938-0500 ou e-mail: comite.etica@ipub.ufrj.br ou com o CONEP pelo e-mail conep@saude.gov.br ou telefone (61) 3315-5877.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____ .

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXO A

RESPOSTAS A PERGUNTA: GOSTARIA DE FAZER ALGUM COMENTÁRIO
OU RECOMENDAÇÃO QUE CONTRIBUA PARA A INCLUSÃO,
ACOLHIMENTO, RESPEITO E APOIO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
NA UFRJ?

Como o foco da pesquisa é o aluno da UFRJ continuamos oportunizando a manifestação de suas ideias e propostas para as melhorias na instituição. Quarenta e três (43) estudantes colaboraram nesse aspecto, como veremos abaixo.

As respostas apontam a necessidade de conscientização da comunidade acadêmica sobre respeitar e compreender as necessidades dos discentes com deficiência; da dificuldade de permanecer no curso por diversas questões; a negação da instituição as deficiências invisíveis também foi apontada pelos alunos como uma dificuldade de prosseguir com os estudos; a acessibilidade física (falta de estrutura na universidade); falta de tecnologia assistiva. Então passemos as respostas:

- “Ao discordar que a UFRJ tem forte compromisso com a diversidade, a equidade e a inclusão significa que, embora em parâmetros legislativos e éticos a instituição afirme esse compromisso, na prática isso não ocorre pois não vejo vagas para pessoas com deficiência em todos os cursos e pólos (que sejam atreladas a renda financeira e também às que sejam unicamente focadas na deficiência, independente da renda). Ademais, não é de alcance a todos os estudantes recorrerem a auxílio inclusão na PR7 (eu mesma não consegui e estou tendo que arcar com todos os gastos por conta própria). Além disso, não foi disponibilizado um cuidador para me auxiliar nas necessidades que careço durante o tempo que passo no polo, já que em questões estruturais a UFRJ não me atende de uma forma que eu tenha autonomia (e eu como estudante já matriculada observo também que em laboratórios e banheiros não existem adaptações). É válido apontar também a falta de influência da universidade para que os alunos construam competência para praticar inclusão com pessoas com deficiência. Isso porque existem diversas maneiras de influenciar e ensinar, como uma arte nas paredes, uma camisa que passe um posicionamento, a forma como se refere às pessoas com deficiência (não intitular de forma

ofensiva e capacitista), fluidez para falar sobre capacitismo e mostrar como identificar uma atitude capacitista e maneiras de denunciar, contribuir para que estudantes com deficiência possam praticar exercícios físicos dentro do campus”.

- Eu gostaria que fosse falado sobre deficiências não aparentes com a comunidade acadêmica. Talvez houvesse conscientização de que NÃO é legal ficar encarando uma pessoa que está com problemas de mobilidade sem ter uma deficiência "fácil" de identificar”.

- “Uma fila no bandeja para deficientes. Mesmo tendo prioridade, às vezes me estresso. Minha deficiência não é visível”.

- “O erro começa na comprovação de deficiência, não há equipe multidisciplinar, parece que estamos indo para um tribunal. A Ufrj utiliza da comprovação de deficiência antiga, não dá para usar mais metodologias que eram aceitas antigamente para comprovar deficiências atualmente. Se você tiver uma doença invisível automaticamente a UFRJ te indeferi, o que é um absurdo. Eles deferem só candidatos que tem deficiência a olho nu : física, múltipla, visual, auditiva e mental. No Art. 4º da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei 13146/2015): Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. Não adianta ter como slogan a "melhor do Brasil", ser top 4 no ranking de melhor universidade da América Latina de acordo com o Center for World University Rankings e acontecer essas atrocidades no off.”

- “É urgente que haja modificações estruturais e em diversas dimensões de Acessibilidade na universidade, visto que a situação está extremamente precária.”

- “Ela deveria gerar dados sobre o tema, como legislação e direitos dos alunos. A UFRJ, necessita urgentemente criar medidas protetivas e de inclusão para os e de inclusão para os alunos deficientes, principalmente os neurodivergentes e deficientes intelectuais.”

- “Gostaria de saber pq tem mais de 4 anos que não entra aluno com deficiência na ECO ? já contestei na direção, pois construo o CAECO a 4 anos e na época o MEC se justificou perante uma brecha na lei e a ECO não procurou se informar sobre ou fez pouco

caso e até hj eu tento lutar por isso pq atualmente eu sou o único aluno PCD e baixa renda que tá quase trancando a faculdade por falta de bolsa”

- “Diálogos com políticas de inclusão com os professores, servidores e alunos.”

- “As deficiências são diferentes, até mesmo casos de surdez são diferentes. Alguns vão usar Libras, outros não. Preparar alguns cursos e coordenações para essas diferenças e metodologias de ensino pode agregar no relacionamento de novos estudantes e docentes.”

- “Falta ainda muita infraestrutura para acolher alunos como eu, piso tátil, elevadores, fontes ampliadas e professores facilitadores.”

- “Sinto falta de um atendimento presencial ou que não seja por vias telefônicas.”

“Sinceramente, já respondi muitas dessas pesquisas e retorno não chega. Então eu cansei um pouco de fazer comentários. Mas, vou deixar meu desabafo quê representa bem o que eu sinto em fazer parte dessa instituição. A verdade é que a política institucional da ufrj e principalmente do PPGHIS, é extremamente racista, seletiva, burocrática, e nada inclusiva. Chega a ser inviável fazer parte de um programa tão insensível em termos de equidade e igualdade de direitos para os alunos. Eu tenho vergonha de fazer parte desse programa. Não vou desistir do meu sonho de ser doutora, mesmo que eu permaneça em um lugar que está o tempo todo me expulsando de várias formas, pelo que entendi pra fazer parte e estar em pé de Igualdade com os demais alunos, e ter as mesma oportunidades, eu teria que ter nascido melhor, em condições sociais melhores. Mas como isso não é possível, permanecerei resistindo e enfrentando todo e qualquer obstáculo que sempre aparece pra barrar os menos desfavorecidos. AQUI ESTOU MAIS UM DIA.”

- “Acho válido maior divulgação de informações sobre deficiências ocultas como autismo, tdah e etc.”

- “Sempre me senti muito bem acolhido na UFRJ”.

- “Sou uma pessoa de baixa renda que passo por insegurança alimentar é está na UFRJ é desafio diário é preciso de mais bolsas de inclusão é apoio pedagógico aos alunos”.

- “as salas de recursos são inexistentes, os professores não oferecem adaptação curricular, não temos equipamentos de tecnologia assistiva, a lei de prioridade não é atendida no momento de escolha de disciplina é necessário a criação de um regimento específico para PCD como ocorre em outras ies como UNB, Universidade federal de Tocantins e mt outras”

- “Embora seja portador de deficiência física, entendo que as questões colocadas no presente questionário deixam de fora importantes problemas acerca do que possa significar a inclusão do projeto universitário em nossa sociedade, enfocando-se naqueles concernentes às relações que, especificamente, refletem comportamentos dos membros das comunidades acadêmicas (docente, discente, de funcionários diretos e terceirizados) com relação aos alunos. No meu entendimento, pelo menos no que concerne ao tema do respeito, todos sem distinção -- alunos, professores, funcionários, prestadores de serviços deficientes ou não, somos mal tratados quer pelo isolamento da Cidade Universitária em relação à cidade, quer pelo isolamento (alheamento) das faculdades entre si, tanto quanto pela diferença dos recursos disponibilizados (pessoal, equipamento, instalações etc) enquanto índice entre os cursos considerados de alto prestígio e os de baixo, além dos lamentáveis serviços de transportes públicos que ligam nossa desventurada ilha, cercada de empresas, quartéis e demais zonas livres de tiro aos lugares onde moram tal comunidade acadêmica.”

- “A própria (UFRJ) é uma grande mãe acolhedora !”

- “Reforçar a política de assistência financeira aos PcDs.”

- “Séria de extrema importância se liberassem o trancamento especial liberado durante todo o curso para alunos com deficiência, ajudaria pois se já é difícil para quem não tem deficiência, imagina quem tem.”

“O maior problema de inclusão na universidade é a acessibilidade na estrutura. Eu estudo economia e as aulas são no segundo andar do prédio. Existe elevador para o segundo andar, porém, ele é antigo e muitas vezes utilizado para transportar carga, função na qual ele não construído para executar (não é um elevador de carga), o que o faz quebrar

de vez em quando. Nas vezes que ele já esteve quebrado eu precisei utilizar um outro que fica no outro lado do palácio, o percurso de um elevador para o outro para voltar até onde tenho aula leva pouco mais de 10 minutos, tendo em vista que algumas portas no caminho ficam trancadas e é preciso encontrar alguém que possua a chave. Além disso, esse outro elevador costuma quebrar com maior frequência, quase ninguém o utiliza por conta disso, sem falar que já houveram períodos em que os dois estiveram quebrados simultaneamente, então precisei subir e descer numa escada grande e perigosa por mais de uma semana. Mas além dos problemas com esse elevador, há também o fato de que para se chegar no 1º andar é necessário subir um lance de 10 degraus. Por ser um prédio histórico, a construção de uma rampa ou elevador era negada pelo IPHAN, mas no final do ano passado iniciou-se a construção de um elevador (em grande parte por conta de pedidos meus). De qualquer maneira, eu comecei a frequentar presencialmente a faculdade no primeiro semestre do ano passado e até agora estou subindo as escadas, isso porque a construção do elevador já foi finalizada a quase 3 meses, porém, até o momento está se aguardando a aprovação da Rio Luz para o funcionamento. Importante citar que sempre me foi dada a opção de ter as aulas no Aulário, que possui acessibilidade. Contudo, fiz questão de ter quase todas minhas disciplinas no palácio até hoje por conta de alguns motivos particulares, eu gosto de prédios antigos, estaria longe de boa parte da interação que ocorre no curso e também pois quem não é visto não é lembrado, se eu ficasse no palácio provavelmente nunca construiriam o elevador, subindo as escadas e participando das aulas no palácio todos os dias pelo menos as pessoas se lembrariam constantemente de que a acessibilidade é necessária. No entanto, o elevador (ou a construção de uma rampa) já é uma demanda antiga, um funcionário antigo da universidade chegou a comentar que o elevador está apenas 30 anos atrasado, desde pelo menos a década de 1990 já haviam pedidos para sua construção. Com isso, muitos alunos já devem ter trancado o curso por conta da falta de acessibilidade. Eu possuo quem possa me levar e subir as escadas todos os dias, mas nesse um ano que frequento a faculdade de forma presencial já ouvi sobre o caso de 3 pessoas ou 4 que não puderam ou não estão conseguindo fazer seus respectivos cursos. No primeiro caso foi antes de eu entrar na faculdade, antes da pandemia, ele migrou para o curso de direito por conta da falta de acessibilidade, no segundo caso, o aluno havia sofrido um acidente antes também de eu entrar e havia parado o curso, mas quando ficou um pouco melhor não teve quem pudesse o trazer e subir as escadas todos os dias, no outro caso ouvi de um aluno que no momento também tinha trancado o curso nesse último período e estava esperando a construção do elevador para retornar e o quarto caso não tenho certeza se é o

garoto do terceiro caso, mas sempre via um garoto com cadeira de rodas período passado, nesse período não o vi uma única vez. Importante citar que o pessoal da administração e secretária do curso é muito solícito, quando solicitei uma mesa que pudesse utilizar rapidamente fui atendido por exemplo, sendo que para subir a escada existem pessoas que se dispõe a ajudar. Porém, mesmo com pessoas para ajudar a subir e descer a escada entendendo os alunos não estarem frequentando o curso, eu mesmo não me sinto confortável subindo escadas, é bem perigoso pode deixar as pessoas bem inseguras. Outro ponto a citar é que não é só a questão do elevador, a infraestrutura como um todo é péssima para pessoas com deficiência física e, possivelmente, para pessoas com deficiência visual. Disso eu posso citar o asfalto do campus, que é, de maneira simples, ridículo. O asfalto é completamente esburacado e desnivelado, a chance de qualquer uma pessoa com cadeira de rodas cair ali não é muito baixa, o que pode apresentar um perigo para os deficientes visuais também, tendo em vista que andar num ambiente assim sem enxergar deve ser bem desafiador. Com tudo o que foi dito aqui, eu acredito que antes de discutir qualquer outro assunto de inclusão, acolhimento, respeito e apoio é importante discutir a acessibilidade para as pessoas com alguma deficiência motora. Esse é o maior problemas que elas enfrentam no dia a dia, grande parte dos lugares não tem acessibilidade. Portanto, para mim, antes de discutir outros assuntos é importante dar a elas o mínimo necessário para frequentarem as aulas. Sendo que é muito difícil (pelo menos na minha experiência) ser destrutado por outras pessoas ou ter pedido de ajuda negado, encontrar uma pessoa que faça uma dessas coisas é extremamente raro. Por isso, eu pelo menos não desejo muito mais do que isso, só de poder assistir as aulas com facilidade como qualquer outro aluno é o suficiente.”

- “Que cheguemos a um nível de inclusão bem superior ao que hoje temos na FND .”

- “Eu tenho baixa visão vindo do ceratocone, não tenho verba pra ter lente de contato, e não é considerado uma deficiência 100% pois existe meio de correção visual por lentes (QUE CUSTAM 3K) UFRJ não consegue me dar auxílio financeiro, os quadros são de GIZ AINDA, E OS COM PILOTO SAO QUADROS MANCHADOS, PILOTOS SEM TINTA, ILUMINAÇÃO HORRÍVEL, NAO CONSIGO ACOMPANHAR O PROFESSOR PQ NAO ENXERGO NADA DO QUADRO, poucos são os professores que

se preocupam, direção tenta mas não se esforça e DIRAC nem tentou, mas fácil eu sair do curso isso sim só porque não entrei na cota de PCD pq ceratocone não permite”

- “Como portador de deficiência auditiva moderada, acredito que acústica seja um grande problema, não apenas nos corredores da fnd, como na grande maioria dos campi, atrapalhando a compreensão dos colegas e das aulas”

“É preciso muito além de ações de conscientização. Melhorar a Sinalizações nos espaços. A universidade reflete uma sociedade e um país que deveria caminhar para o progresso. Para o futuro. Como vamos ser inclusivos e acolhedores ? -Se um professor permite outro aluno PLAGIAR traduções de uma aluna. Se essa aluna [no meu caso] ainda não conseguiu concluir a [graduação], seus coleguinhas estão no doutorado. Leia-se Homens, Brancos sendo privilegiados por professores [Misóginos e Machistas]. Se outro professor [do Dpto de Alemão] trata bem apenas alunas brancas e ricas. E ignora sistematicamente suas tentativas de participar em sala de aula. Inclusive de alunas pardas e pretas. Vivi um inferno de Dante e me arrependo amargamente de ter tentado concluir. São 10 anos ! E aquela sensação de FRACASSO o tempo todo. SEM emprego ! Porque de cada 10 pessoas, 07 estão desempregadas e sem autonomia financeira. Não são sequer cogitadas possibilidades para nós. Faço terapia há quase 06 anos, na luta por um diagnóstico. Afinal os mestrados e doutorados são privilégio de uma gente que "se acha melhor" , apenas por terem um pouco de dinheiro. Nunca leram autoras PRETAS, Jessé Souza e Cia. Não sabem o que são multiletramentos e letramento antirracista. Pior do que aconteceu comigo. São os alunos cadeirantes ficarem esquecidos nas salas. [Vergonhoso]. Enquanto os técnicos e/ou funcionários do Audiovisual são os que apoiam esses alunos (AS). Os banheiros para deficientes físicos [TRANCADOS] e com uma elevação (horrenda) do vaso sanitário. Totalmente fora das normas de acessibilidade mais básicas. O Brasil é um país que [SUPERVALORIZA] um padrão de extroversão [muito além da conta], mas se analisarmos que esse mesmo país tem taxas altas de suicídio. Não fecha. Muito evoluiu sobre introversão que foi segmentada em 4 sub-perfis. Tenho um irmão com deficiência física. Há 38 anos sabemos o que é tentar incluir uma pessoa e os que se dizem "normais" e "inteligentes" debocharem, menosprezar. Em espaços públicos, privados, hospitais e etc. E detalhe: - sem plano de saúde, penando nos hospitais públicos. Essa semana disse: - Olha o que os atletas "PARALÍMPICOS" estão mostrando em pleno 2023. Cientes de que sem apoio, recursos financeiros e rede de apoio e contatos. Ninguém avança ! e o pouco que

avançamos pode ser destruído por pessoas que idolatram o ex-presidente. E só para voltar ao alemão. O Nazismo começa com a loucura de limpeza higiênica, retirando as pessoas com algum grau de deficiência da sociedade. Aqueles que eram diferentes de uma escultura renascentista, recalcada em ideais greco-romanos. Uma re-leitura do inatingível ideal "nórdico" clichê. Hoje temos a indústria americana lançando "BARBIE", outro lixo. Mas uma vez que isso vai para o inconsciente de pais, mães, meninas e meninos. Estamos lascados. Além de ser ignorada, des-respeitada. Já tive professores com a sensibilidade de uma "pedra" me mandando: - Calar a BOCA ! Outro que agora é professor na UERJ, me puxando e empurrando na parede. Sabemos que o mundo é violento. Mas isso não justifica [reproduzir] dentro da universidade, um grau de violência cruel com requintes de psicopatia nível 3 [grave]. E adicione e considere aquela violência passiva: - "Padre Fabio de Mello [Os ódios que sorriem na sua frente]", e trabalham arduamente pelo seu fracasso. Prazer ! Meu nome é Ananda. Seguirei tentando esquecer e apagar essa trajetória do que eu imaginava ser uma vida.”

- “Penso que todo professor deveria levaria em consideração a condição de pessoa com deficiência e tentar adequar e incluir os alunos já no início do curso ou semestre.”

- “Que os professores tenham mais compreensão com os alunos portadores necessidade especiais. Que os monitores deveria ser treinados para ajudar os portadores necessidade especiais. E que na hora de correção das provas, tenham mais respeito na hora de corrigir a prova dos deficientes, e não esculhambar a maneira que o aluno escreveu, sabendo da dificuldade delas. Acho que tem que ter respeito e ter um olhar diferencial para pessoas com dificuldade de aprendizado e portadores necessidade especiais. Tinha que ter mais na biblioteca, computadores e livros adaptados para o aprendizado e o Caco, deveria correr mais atrás dos nossos direitos, porque eu não vejo resolver nada em relação os portadores necessidade especiais, acessibilidade deveria fazer treinamento com os professores acadêmico. Para eles ter mais flexibilidade e sensibilidade com as pessoas portadores necessidade especiais e tratar com respeito.”

- “Qualquer projeto que resolvam fazer, para conscientização ou o que quer que seja sobre deficiência na UFRJ, precisa nos incluir. Não dá pra falar nada sobre nós sem nós ali explicando o que vivemos. Cada deficiente é único e vive capacitismos diferentes. a UFRJ é hostil conosco e merecemos muito mais do que apenas ações pontuais que não

resolvem. Precisam ser ações contínuas e constantemente relembro que inclusão não é só bonita de ouvir, mas necessária para sobrevivência social, acadêmica e adaptações para PCDs.”

- “Recomendo que os facilitadores cheguem com maior rapidez até os alunos portadores com deficiência.”

“Deveria ter um acolhimento dos profissionais (como o coordenador do curso se apresentando a pessoa com deficiência em seu primeiro dia na faculdade, orientando-o como será essa nova jornada. E não deixa essa responsabilidade em cima dos alunos que também estão ingressando. Graças a Deus fiz boas amizades que me ajudaram a finalizar esse primeiro período. Até hoje não sei quem é a coordenadora do meu curso de psicologia.”

- “Excelente iniciativa e um privilégio responder essa pesquisa. Ainda será necessário muito para que nossos direitos sejam mantidos, mas é primordialmente é importante não desistir. Ainda a muito a ser conquistado!

Eu amo a UFRJ mesmo tendo algo que incomode, não é o suficiente que possa atrapalhar. Cada um tem que correr atrás e fazer a sua parte, para fazer valer e dar certo.

Não sei se isso aplica tanto ao questionário, mas existe um ponto de ônibus específico próximo ao prédio da EBA-FAU que poderia ser melhorado pois o acesso por ele é difícil, principalmente para quem possui mobilidade física limitada. Os elevadores desse prédio estão parcialmente sem funcionar e/ou com algum tipo de defeito nos botões que faz o próprio passar do andar que você escolhe ir (especificamente o terceiro andar), o que acaba implicando que preciso usar as escadas nesse tipo de situação.”

- “Acredito que a UFRJ deve se dedicar em incluir alunos com deficiências ocultas e dificuldades de aprendizagem. Sou uma autista diagnosticada tardiamente e muitos dos problemas que enfrentei na graduação (também na UFRJ) poderiam ter sido resolvidos através de um olhar mais humano para com os alunos.”

- “É necessário melhorar bastante ainda para inclusão”

- “Se os professores já soubessem que terão alunos com deficiência de forma adiantada as aulas serão melhor elaboradas.”

- “Infelizmente existe uma Diretoria de Acessibilidade (DIRAC) sem um comprometimento sério com a deficiência na UFRJ, embora conste na descrição dos serviços que devem ser oferecidos pela DIRAC tal responsabilidade. Cito como exemplos: em 2023.1 os cadeirantes perderam pelo menos 5 (cinco) semanas de aula por conta da falta de facilitadores de aprendizagem. O mesmo ocorreu em 2022, com a diferença que foram 4 (quatro semanas) e não 5 (cinco) semanas, no meu caso. Tenho um email enviado à DIRAC em 31 de janeiro de 2023, com sugestão sem custo que facilitaria muito a alocação dos cadeirantes e PcD's nas salas de aula, para o qual sequer uma resposta me foi enviada. Tenho 44 (quarente e quatro) anos de vida profissional, e considero isso, um total ABSURDO!”

“Não, mas quero criticar a pergunta sobre acolhimento no campi. Ela é obrigatória e só tem dois parâmetros concordo e discordo. Poderiam ter usado uma escala de satisfação de 5 com 1 sendo 1 concordo totalmente e o 5 discordo totalmente. Dessa forma teria uma resposta neutra, eu não concordo com tudo e tive de por discordo mesmo não discordando totalmente por conta disso. E a pergunta se eu me sinto confortável nas aulas deviam ter perguntado o porquê. Eu nunca me sinto mais isso é devido a quantidade de estímulos, esse é um dado que poderia ser relevante.”

- “Realizar ações informativas, seminários e palestras sobre o assunto; oferecer ambientes adequados para PcD.”

- “as pessoas(entenda-se: estudantes) no geral não sabem lidar com certas situações quando a deficiência é sutil; acham que é antipatia ou sei lá o quê; mas mesmo quando não é, eu notei que a gente fica isolado do resto,; já vi um rapaz com autismo mesmo, comportamento característico e ele também era isolado do resto da turma; em outra disciplina presenciei agressão contra um rapaz(também com deficiência psicológica)da Praia Vermelha em grupo de whatsapp. Resumindo: o Fundão é uma m*da se vc não é extrovertido ,descolado ou seja lá o que for considerado "normal"

- “Como eu comentei no item acima, muitas pessoas não sabem das diferentes deficiências e suas combinações. Os professores e alunos não estão preparados para lidar com o respeito devido. A faculdade também não contribui com toda essa falta de conscientização e de divulgação aos docentes. Existem muitos casos de professores descobrindo que alunos têm deficiência visual e não conseguiram realizar as atividades na metade do período. Ou descobrindo que alunos são autistas e não conseguem terminar a prova escrita a tempo...”

ANEXO B

QUESTIONÁRIO DA UNIVERSIDADE DE MICHIGAN

Project Name University of Michigan Campus Climate Survey on Diversity,
Equity and Inclusion

Survey Version Student

SoundRocket

S16008

Project Number

Study Dates June 2016 – January 2017

Notes:

- All questions in the survey are OPTIONAL
- Horizontal lines indicate page breaks
- The survey is designed as a web-based (online) instrument

Welcome Page

The University of Michigan (U-M) is committed to providing the best possible environment for all individuals within the campus community. An important step in creating a truly diverse, equitable and inclusive community is to understand faculty, staff and student perspectives and experiences related to their work and study at U-M.

The U-M Campus Climate Survey is designed to help us gain an understanding by learning about our community's perspectives and experiences

related to diversity, equity and inclusion. The data collected will be used to understand the present climate at U-M and to inform current and future decisions about supporting a diverse, inclusive and vibrant campus community.

Your participation and responses will be strictly confidential and will not be part of any academic, medical, employment or disciplinary record. No individually identifiable information will be reported. This survey is completely voluntary. You do not have to participate in this survey and – if you do choose to participate – you may skip any question you do not feel comfortable answering and you may exit the survey at any time.

Completing the questionnaire should take about 15 minutes.

To thank you for your time and participation, you will be included in a random drawing to win one of ten \$100

VISA gift cards, in addition, after you complete the survey you will be mailed \$15 cash or be given the opportunity to donate the same amount to the United Way.

To ensure confidentiality of data, this survey is being conducted by SoundRocket, a survey research firm located in Ann Arbor, MI. SoundRocket is not affiliated with the University of Michigan. If you have any questions about the survey – or if you experience any difficulty in completing this survey – please contact the survey team via email at UMclimate@ssgresearch.com, or by phone at 734-527-2199.

Thank you in advance for your help with this important study!

Click “Next” to start the survey.

Consent to Participate

U-M Campus Climate Survey Information

- You were randomly selected to be invited to complete this survey.
- To assess perspectives, attitudes, and experiences related to diversity, equity and inclusion on the U-M campus in Ann Arbor, you will be asked questions about your employment and/or academic experiences.
 - Participating in this survey is completely voluntary.
 - The survey takes about 15 minutes to complete.
 - You can choose to skip and not to answer any question, and you may stop your participation at any time.
 - The benefit to participating is that your personal beliefs/perspectives, behaviors, and knowledge will support the development and refinement of U-M programs and services designed to help create a diverse, inclusive and equitable campus community.
 - Upon completion of the survey, you will be mailed \$15 cash.
 - Your answers and personal information will be kept confidential.
 - Results of the survey will only be reported in aggregate; your name will not be attached to any data; a number will be used instead.
 - In the future, summaries of these data, which will not contain information that could identify you or any other individual participating in the survey, may be made available to others for related studies to evaluate University programs, assess University policies, improve protocols and studies of these topics, or provide background for future research on these topics.
 - Additional information from the University of Michigan will be appended to survey response records for the purposes of scientific sampling and data analysis: No personally identifying information will be appended to your survey responses.
 - You must be at least 18 years old to complete the questionnaire; by completing the questionnaire, you are acknowledging that you are at least 18 years old.
 - The data for this survey are being collected by SoundRocket of Ann Arbor.
 - The project is funded by the University of Michigan.

- If you have any questions about the survey, please contact the survey team

UMclimate@ssgresearch.com or 734-527-2199.

- If you would like to talk to someone about any questions or concerns you might have relating to your experiences with campus climate, please contact the Office for Institutional Equity (OIE). {PRG: EMBED URL <https://hr.umich.edu/about-uhr/service-areas-offices/office-institutional-equity>} OIE can discuss various options with you, including filing a civil rights complaint, a grievance or engaging mediation services to resolve conflict.

- If you would like to discuss any concerns in a confidential setting, students are encouraged to contact the

Counseling and Psychological Services (CAPS). {PRG: EMBED URL <https://caps.umich.edu/>} Faculty and staff may contact either the Faculty and Staff Assistance Program (FASAP) {PRG: EMBED URL <https://hr.umich.edu/benefits-wellness/health/mhealthy/mental-emotional-well-being/faculty-staff-assistance-program-fasap/contact-fasap>} or the UMHS Employee Assistance Program (EAP). {PRG: EMBED URL <https://hr.umich.edu/benefits-wellness/health/mhealthy/mental-emotional-well-being/umhs-employee-assistance-program-eap/eap-counseling-consultation-services>}

By clicking "Next" below, you are consenting to participate in this research survey.

STUDENT SURVEY: PART I

In which college are you currently enrolled? If you are a multiple-major or are in a joint program, check all that apply.

- Architecture & Urban Planning
- Art & Design
- Business
- Dentistry

- Education
- Engineering
- Information
- Kinesiology
- Law
- Literature, Science, and the Arts
- Medicine
- Music, Theatre & Dance
- Natural Resources & Environment
- Nursing
- Pharmacy
- Public Health
- Public Policy
- Rackham
- Social Work

What is your current age (in years)?

[NUMERIC RESPONSE 12-99]

{Comment: sample selection to exclude individuals under age 18 based on U-M institutional data}

What is your current sex?

- Male
- Female
- Preferred response not listed (Please specify): _____

What is your gender/gender identity?

- Man
- Woman
- Transgender/Gender Non-Conforming
- Preferred response not listed (Please specify): _____

Asked of any person indicating that they are transgender/non-conforming.

Please indicate which of the following best describe you. (Check all that apply.)

- Transgender man
- Transgender woman
- Gender non-conforming
- Genderqueer
- Preferred response not listed (Please specify): _____

What is your sexual orientation?

- Heterosexual
- Bisexual
- Gay/Lesbian
- Queer
- Questioning
- Asexual
- Preferred response not listed (Please specify): _____

Please indicate the racial or ethnic groups with which you identify. (Check all that apply.)

- African American/Black
- Asian American/Asian
- Hispanic/Latino/a
- Middle Eastern/North African
- Native American/Alaskan Native
- Native Hawaiian/Other Pacific Islander
- White
- Other (Please specify): _____

{ Asked of any person indicating that they identify with more than one racial or ethnic group. }

Of the following, please mark the one racial or ethnic group with which you most identify.

- African American/Black
- Asian American/Asian
- Hispanic/Latino/a
- Middle Eastern/North African
- Native American/Alaskan Native
- Native Hawaiian/Other Pacific Islander
- White
- Other

Were you born in the United States?

- Yes
- No

Please indicate your generation status:

- All of my grandparents and both of my parents were born in the United States
- Both of my parents were born in the United States
- One of my parents was born in the United States
- Neither of my parents were born in the United States

{Asked of any person indicating that they were born outside of the United States.}

In which country were you born?

With what religious background, if any, do you most identify?

- Agnostic LDS (Mormon)
- Atheist Lutheran
- Bahá'í Methodist
- Baptist Pentecostal
- Buddhist Presbyterian
- Catholic Protestant: Non-Denominational
- Church of Christ Quaker
- Christian: Non-Denominational Seventh Day Adventist
- Confucian Taoist

- Eastern Orthodox Unitarian/Universalist
- Episcopalian UCC/Congregational
- Hindu None
- Muslim Other (Please specify): _____
- Jehovah's Witness
- Jewish: Orthodox
- Jewish: Other

Do you have a disability?

- Yes, I have a disability
- No, I do not have a disability

Asked of any person indicating that they have a disability.}

What type(s) of disabilities do you have? (Check all that apply.)

- Acquired/Traumatic Brain Injury
- Attention Deficit/Hyperactivity Disorder
- Asperger's/Autism Spectrum
- Blind/Low Vision
- Deaf/Hard of Hearing
- Cognitive or Learning Disability
- Chronic Illness/Medical Condition
- Mental Health/Psychological Condition
- Physical/Mobility condition that affects walking
- Physical/Mobility condition that does not affect walking
- Speech/Communication Condition
- Other (please specify): _____

Have you ever served in the U.S. Armed Forces, Military Reserves, or National Guard?

- I am currently serving
- I am no longer serving
- I have never served

Which of the following best describes the educational experience of your parents/guardians?

- Neither parent/guardian attended college
- Neither parent/guardian has a four-year degree but one or both attended college
- One or both parents/guardians have a four-year degree

STUDENT SURVEY: PART 2

How satisfied or dissatisfied are you with the overall campus climate/environment that you have experienced at the University of Michigan within the past 12 months?

- Very Dissatisfied
- Dissatisfied
- Neither Satisfied or Dissatisfied
- Satisfied
- Very Satisfied

For the next few questions, select one option between each set of adjectives that best represents how you would rate U-M based on your direct experiences:

- Hostile Friendly
- Racist Non-racist
- Homogenous Diverse
- Disrespectful Respectful
- Contentious Collegial
- Sexist Non-sexist
- Individualistic Collaborative
- Competitive Cooperative
- Homophobic Non-homophobic
- Unsupportive Supportive
- Ageist Non-ageist
- Unwelcoming Welcoming
- Elitist Non-elitist

In the past 12 months, how often have you been concerned about your physical safety on campus?

- Never
- Seldom
- Sometimes
- Often
- Very Often

In the past 12 months, which of the following have you avoided at U-M due to fear for your physical safety? (Check all that apply.)

- Sporting events
- Parties or other social gatherings
- Secluded areas on campus
- Residence halls
- Campus buildings
- Busses or bus stops
- Parking lots or garages
- Neighborhoods or other areas surrounding campus
- Off-campus housing
- Walking around campus at night
- Other (Please specify): _____
- None

Considering your experiences over the past 12 months, please indicate your level of agreement with each of the following statements:

Neither

Strongly Strongly

Disagree Agree nor Agree

Disagree Agree

Disagree

I feel valued as an individual at U-M.

I feel I belong at U-M.

U-M has a strong commitment to diversity,

equity, and inclusion.

I have considered leaving U-M because I felt isolated or unwelcomed.

I am treated with respect at U-M.

I feel others don't value my opinions at U-M.

U-M is a place where I am able to perform up to my full potential.

I have opportunities at U-M for academic success that are similar to those of my peers.

I have found one or more communities or groups where I feel I belong at U-M.

There is too much emphasis put on issues of diversity, equity, and inclusion here at U-M.

U-M provides sufficient programs and resources to foster the success of a diverse student body.

I have to work harder than others to be valued equally at U-M.

My experience at U-M has had a positive influence on my academic growth.

During the past 12 months at U-M, how often have you interacted in a meaningful way with people...

Never Seldom Sometimes Often Very Often ...whose religious beliefs are different than your own

...whose political opinions are different from your own

...who are immigrants or from an immigrant family

...who are of a different nationality than your own

...who are of a different race or ethnicity than your own

...whose gender is different than your own

...whose sexual orientation is different than your own

...who are from a different social class

...who have physical or other observable disabilities

...who have learning, psychological, or other disabilities that are not readily

apparent

How would you describe the racial/ethnic composition of the community where you grew up?

All or nearly all people of my race/ethnicity

- Mostly people of my race/ethnicity
- Half my race/ethnicity and half people of other races/ethnicities
- Mostly other types of races/ethnicities
- All or nearly all other types of races/ethnicities

How would you describe the racial/ethnic composition of the school that you graduated from prior to attending U-M?

- All or nearly all people of my race/ethnicity
- Mostly people of my race/ethnicity
- Half my race/ethnicity and half people of other races/ethnicities
- Mostly other types of races/ethnicities
- All or nearly all other types of races/ethnicities

In general over the past 12 months, have you felt discriminated against at U-M?

- Yes
- No

Over the past 12 months, how often have YOU experienced discriminatory events at U-M because of your:

Never 1-2 times 3 or more times

Ability or disability status

Racial or ethnic identity

Sex

Sexual orientation

Gender identity or gender expression

Veteran status

Marital status

National origin

Age

Religion

Height or weight

Political orientation

Social class

{Asked of those who report having experienced 1 or more discriminatory events related to religion.}

Do you believe that any of the religious discriminatory events you have experienced are related to your specific religion?

Yes

No

{Asked of those who believe that any of the discriminatory events they experienced are related to their specific religion.}

What religion were these events related to?

Have you experienced any discriminatory events regarding personal aspects that were not asked about in the previous questions?

Yes

No

{Asked of those who say that they experienced a discriminatory event regarding a personal aspect not previously asked about.}

Please describe any other discriminatory events you have experienced.

In my classrooms and classroom settings (e.g., labs, recitation sessions, clinical environments, etc.), I feel

listened to by:

Neither

Strongly Strongly

Disagree Agree nor Agree

Disagree Agree

Disagree

Faculty instructors (faculty/post docs)

Student instructors (e.g., GSIs, TAs, etc.)

Other students

Staff members

In spaces outside the classroom, I feel valued by:

Neither

Strongly Strongly

Disagree Agree nor Agree

Disagree Agree

Disagree

Faculty instructors (faculty/post docs)

Other faculty members

Student instructors (e.g., GSIs, TAs, etc.)

Other students

Staff members

University administrators

Other University mentors/advisors

I am treated fairly and equitably on campus in general.

Strongly Disagree

Disagree

Neither Agree nor Disagree

Agree

Strongly Agree

I am treated fairly and equitably in classrooms and classroom settings (e.g., labs, recitation sessions, clinical environments, etc.).

Strongly Disagree

Disagree

Neither Agree nor Disagree

Agree

Strongly Agree

I am treated fairly and equitably in out-of-classroom University spaces (e.g., workshops, co-curricular offerings, etc.).

- Strongly Disagree
- Disagree
- Neither Agree nor Disagree
- Agree
- Strongly Agree

Please share any other thoughts, comments or suggestions that you may have about the topics covered in this survey.

Please do not include personally-identifying information in your response.

Thank you for participating in this important survey!

INCENTIVE. As a token of appreciation for sharing your time and participating in this survey, we would like to send you \$15 cash.

To send the cash, we will need you to provide us with a current mailing address where you can be reached.

PLEASE NOTE: to ensure your confidentiality, your address information will be stored in a separate database from your previous survey responses and will not be linked.

Please indicate if you would like to receive the cash, donate to the United Way, or if you prefer not to receive it.

- Send me the cash; I will provide my mailing address on the next screen and I understand that my address will not be linked to my survey responses.
- Donate the cash to the United Way.
- No, I prefer not to receive the cash or have it donated.

{Asked of those who select to receive the cash incentive.}

Please provide an address where you can be reached. We expect to mail the cash in early February 2017.

Address1: _____

Address2: _____

City: _____

State/Province: _____

Zip/Postal: _____

Country: _____

End Page

Thank you for your participation in this important research – we appreciate your time and input!

You may now close your browser.

University of Michigan Campus Climate Survey on Diversity, Equity and Inclusion
– Final Student Survey – Fall 2016 – www.soundrocket.com

ANEXO C
QUESTIONÁRIO DA UNIVERSIDADE DE SAKATCHEWAN

UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN - CAMPUS CLIMATE SURVEY

The University of Saskatchewan is conducting a survey to examine how welcomed, supported and respected students feel at the U of S. Some people refer to this as the “campus climate”. Results of this survey will help us determine how we can continue to make the University of Saskatchewan a welcoming place. Please take a few minutes to complete this survey – your opinion matters!

Please remember that the information you provide will be kept confidential and no personally identifiable information will be shared. Answering these questions is completely voluntary and will in no way affect your academic standing. As well, there are no right or wrong answers – please answer the questions as openly and honestly as possible. Some of the questions ask you to share some personal information and you might feel uncomfortable answering them. However, you may skip questions if you wish and you may exit the survey at any time.

The survey will take approximately 20 minutes to complete. By completing and submitting the survey, your consent is provided.

As a thank you for completing the survey, you will be entered to win one of 60 prizes valued between \$20 and \$1000. If you complete the survey by November 21, 2013, your name will be entered into the draw five additional times! The prizes include:

- \$1000 prepaid credit card (3)
- \$250 prepaid credit card (7)
- \$20 Starbucks gift cards (50)

If you have any questions about the survey, please contact the survey coordinator:

Tanya Robertson-Frey, Research Analyst, Institutional Planning and Assessment, U of S at tanya.robertson-frey@usask.ca

Thank you in advance for your participation in this important survey!

Pauline Melis

Assistant Provost, Institutional Planning and Assessment, U of S

Max FineDay

USSU president

Ehimai Ohiozebau

GSA president

Overall Campus Environment

The first set of questions asks about the overall environment at the University of Saskatchewan and your experiences (negative or positive) here. Please remember there are no right or wrong answers and to be as open and honest as possible when responding to the questions. All of your responses will be kept confidential and no personally identifiable information will be shared.

Q1. Please indicate your level of agreement with each of the following statements about the U of S:

(Scale: 1=Strongly Disagree, 2= Disagree, 3=Neither Agree nor Disagree, 4=Agree, 5=Strongly Agree)

- I see myself as part of the campus community
- In general, the environment on campus is conducive to learning
- I feel isolated on campus
- If asked, I would recommend this university to others
- The U of S has a commitment to diversity
- The U of S accurately reflects the diversity of the campus community in publications (e.g. brochures, website)
- I perceive racial/ethnic tensions in on-campus social situations
- Regardless of gender, sexual orientation, race/ethnicity, or ability, every student has an equal opportunity to succeed at the U of S
- The U of S provides an environment for the free and open expression of ideas, opinions, and beliefs
- Faculty demonstrate a commitment to diversity

- Staff demonstrate a commitment to diversity
- There are times when I have felt physically unsafe on campus
- Learning about people from different cultures is a very important part of university education

Q2. Based on your own perceptions, please indicate how welcoming you feel the U of S campus is based on:

(Scale: 1=Very Unwelcoming, 2= Unwelcoming, 3=Neither Welcoming nor Unwelcoming, 4= Welcoming, 5= Very Welcoming, Don't Know)

- Aboriginal status
- Age
- English language proficiency/accents
- Gender
- Gender expression (refers to “how a person outwardly represents his/her gender, regardless of the physical characteristics that might typically define them as male or female”)
- Immigration status
- Parental status (i.e. being a parent)
- Physical disability
- Psychological disability
- Race/ethnicity
- Religious/spiritual views
- Sexual orientation

Q3. Since attending the U of S, how often have you:

(Scale: Not at All, Occasionally, Frequently)

- Made an effort to get to know people from diverse backgrounds
- Felt challenged to think more broadly about an issue
- Challenged others on issues of discrimination
- Recognized the biases that affect your own thinking
- Made an effort to educate others about social issues
- Discussed issues related to sexism, gender differences, or gender equity

Q4. Overall, how comfortable are you at the U of S?

(Scale: 1=Very uncomfortable, 2=Uncomfortable, 3=Neither comfortable nor uncomfortable, 4=Comfortable, 5=Very comfortable)

Q5. Overall, how satisfied are you with your academic experience at the U of S?

(Scale: 1=Very Dissatisfied, 2= Dissatisfied, 3=Neither Satisfied nor Dissatisfied, 4= Satisfied, 5= Very Satisfied)

Q6. Have you ever seriously considered leaving the U of S?

- Yes, considered leaving
- Yes, did leave
- No SKIP TO Q9

Q7. When did you leave/consider leaving? (check all that apply)

- During my first year as a student
- During my second year as a student
- During my third year as a student
- During my fourth year as a student
- Other (please specify when) [text box]

Q8a. Why did you leave/consider leaving? (check all that apply)

- I was struggling financially
- I didn't feel welcome
- I was struggling academically
- I was struggling personally
- I was having medical issues
- I was lonely
- I felt that university life was not what I was expecting
- I wanted to transfer to another post-secondary institution
- I wanted to travel
- I had an employment opportunity
- I was having children/raising a family
- I couldn't find childcare
- Other (please specify) [text box]

Q8b. Why did you return/decide to stay? [text box]

Campus Experiences

The next set of questions asks about specific incidents that you may have experienced and/or witnessed at the U of S. The questions will ask about four different types of behaviours including: insensitivity, exclusion, harassment and discrimination.

Q9. During the past year, have you personally experienced and/or witnessed insensitive behaviour (e.g., inappropriate jokes or language) at the U of S based on any of the following: (check all that apply)

(Scale: Experienced Myself, Witnessed, Never Experienced or Witnessed)

- Aboriginal status
- Age
- English language proficiency/accent
- Gender
- Gender expression
- Immigration status
- Parental status (i.e. being a parent)
- Physical characteristics
- Physical disability
- Psychological disability
- Race/ethnicity
- Religious/spiritual views
- Sexual orientation
- Other (please specify) [text box]

(If participant responds 'Never Experienced or Witnessed' for all of the above items, SKIP to Q13)

Q10. Who was the source of the insensitive behaviour? (check all that apply)

- Co-worker
- Community member from outside the U of S
- Faculty

- Institutional policy
- Staff
- Student
- Teaching assistant
- Other (please specify) [text box]
- Don't know
- Skip this question

Q11. When you personally experienced and/or witnessed insensitive behaviour, how did you react? (check all that apply)

- I ignored it
- I talked to a friend or other individual about the situation
- I confronted the person
- I reported the situation but it wasn't taken seriously
- I reported the situation and it was well handled
- I wanted to report the situation but I didn't know how
- I wanted to report the situation but I was afraid of negative consequences
- Other (please specify) [text box]
- Skip this question

Q12. Do you have any comments you'd like to add about the insensitive behaviour you experienced and/or witnessed while at the U of S? [text box]

Q13. During the past year, have you personally experienced and/or witnessed exclusionary behaviour (e.g., shunned, ignored) at the U of S based on any of the following: (check all that apply)

(Scale: Experienced Myself, Witnessed, Never Experienced or Witnessed)

- Aboriginal status
- Age
- English language proficiency/accent
- Gender
- Gender expression

- Immigration status
- Parental status (i.e. being a parent)
- Physical characteristics
- Physical disability
- Psychological disability
- Race/ethnicity
- Religious/spiritual views
- Sexual orientation
- Other (please specify) [text box]

(If participant responds 'Never Experienced or Witnessed' for all of the above items, SKIP to Q17)

Q14. Who was the source of the exclusionary behaviour? (check all that apply)

- Co-worker
- Community member from outside the U of S
- Faculty
- Institutional policy
- Staff
- Student
- Teaching assistant
- Other (please specify) [text box]
- Don't know
- Skip this question

Q15. When you personally experienced and/or witnessed exclusionary behaviour, how did you react? (check all that apply)

- I ignored it
- I talked to a friend or other individual about the situation
- I confronted the person
- I reported the situation but it wasn't taken seriously
- I reported the situation and it was well handled
- I wanted to report the situation but I didn't know how

- I wanted to report the situation but I was afraid of negative consequences
- Other (please specify) [text box]
- Skip this question

Q16. Do you have any comments you'd like to add about the exclusionary behaviour you experienced and/or witnessed while at the U of S? [text box]

Q17. During the past year, have you personally experienced and/or witnessed harassing behaviour (e.g., intimidation, offensive/hostile conduct) at the U of S based on any of the following: (check all that apply)

(Scale: Experienced Myself, Witnessed, Never Experienced or Witnessed)

- Aboriginal status
- Age
- English language proficiency/accent
- Gender
- Gender expression
- Immigration status
- Parental status (i.e. being a parent)
- Physical characteristics
- Physical disability
- Psychological disability
- Race/ethnicity
- Religious/spiritual views
- Sexual orientation
- Other (please specify) [text box]

(If participant responds 'Never Experienced or Witnessed' for all of the above items, SKIP to Q21)

Q18. Who was the source of the harassing behaviour? (check all that apply)

- Co-worker
- Community member from outside the U of S
- Faculty
- Institutional policy

- Staff
- Student
- Teaching assistant
- Other (please specify) [text box]
- Don't know
- Skip this question

Q19. When you personally experienced and/or witnessed harassing behaviour, how did you react? (check all that apply)

- I ignored it
- I talked to a friend or other individual about the situation
- I confronted the person
- I reported the situation but it wasn't taken seriously
- I reported the situation and it was well handled
- I wanted to report the situation but I didn't know how
- I wanted to report the situation but I was afraid of negative consequences
- Other (please specify) [text box]
- Skip this question

Q20. Do you have any comments you'd like to add about the harassing behaviour you experienced and/or witnessed while at the U of S? [text box]

Q21. During the past year, have you personally experienced and/or witnessed discrimination at the U of S based on any of the following (discrimination refers to "differential treatment based on a personal characteristic which has an adverse impact on an individual or group"): (check all that apply)

(Scale: Experienced Myself, Witnessed, Never Experienced or Witnessed)

- Aboriginal status
- Age
- English language proficiency/accent
- Gender
- Gender expression
- Immigration status

- Parental status (i.e. being a parent)
- Physical characteristics
- Physical disability
- Psychological disability
- Race/ethnicity
- Religious/spiritual views
- Sexual orientation
- Other (please specify) [text box]

(If participant responds 'Never Experienced or Witnessed' for all of the above items, SKIP to Q25)

Q22. Who was the source of the discrimination? (check all that apply)

- Co-worker
- Community member from outside the U of S
- Faculty
- Institutional policy
- Staff
- Student
- Teaching assistant
- Other (please specify) [text box]
- Don't know
- Skip this question

Q23. When you personally experienced and/or witnessed discrimination, how did you react? (check all that apply)

- I ignored it
- I talked to a friend or other individual about the situation
- I confronted the person
- I reported the situation but it wasn't taken seriously
- I reported the situation and it was handled well
- I wanted to report the situation but I didn't know how
- I wanted to report the situation but I was afraid of negative consequences
- Other (please specify) [text box]

- Skip this question

Q24. Do you have any comments you'd like to add about the discrimination you experienced and/or witnessed while at the U of S? [text box]

Q25. Please indicate your level of agreement with each of the following statements:

(Scale: 1=Strongly Disagree, 2= Disagree, 3=Neither Agree nor Disagree, 4=Agree, 5=Strongly Agree)

- I think sexual harassment is a problem at the U of S
- If a friend or I were sexually harassed, I know where to go for help
- I understand the U of S's formal procedures for addressing complaints of sexual harassment

- I think sexual assault is a problem at the U of S
- If a friend or I were sexually assaulted, I would know where to go for help
- I understand the U of S's formal procedures for addressing complaints of sexual assault

Classroom Experiences and Interactions with Faculty/Staff

The following questions deal with your experiences within the classroom as well as your interactions with U of S faculty and staff.

Q26. During the past year, please indicate how often each of the following have occurred:

(Scale: 1=Never, 2=Seldom, 3=Sometimes, 4=Often, 5=Very Often, Don't Know)

- Professors pre-judge my abilities based on my identity (e.g. race/ethnicity, gender, sexual orientation)
- I am singled out as the 'resident authority' due to my identity
- When I make a comment in the classroom, I am usually taken seriously by the professor
- I have been the brunt of stereotypes in the classroom
- I am often ignored in class even when I attempt to participate
- Sometimes, professors make inappropriate jokes in the classroom about people who are different

- When we work in small groups in class, I am often ignored by my classmates or given trivial jobs

- I feel free to turn to some of my professors for advice on personal matters

- There is at least one staff member who I can talk to and who is sensitive to my needs

- Professors treat me fairly

- Teaching assistants treat me fairly

- Staff treat me fairly

Q27. I feel that the classroom is welcoming for students based on their:

(Scale: 1=Strongly Disagree, 2= Disagree, 3=Neither Agree nor Disagree, 4=Agree, 5=Strongly Agree, Don't know)

- Aboriginal status

- Country of origin

- Ethnicity/race

- Gender

- Gender expression

- Immigration status

- Learning disability status

- Marital/partner status

- Parental status (i.e., being a parent)

- Physical disability status

- Political views

- Psychological disability status

- Religion/spiritual status

- Sexual orientation

- Socioeconomic status

Q28. Overall, how comfortable are you in your classes?

(Scale: 1=Very uncomfortable, 2=Uncomfortable, 3=Neither comfortable nor uncomfortable, 4=Comfortable, 5=Very comfortable)

Q29. Do you have a thesis supervisor?

- Yes

- No SKIP TO Q32

Q30. Please indicate your level of agreement with each of the following statements about your thesis advisor:

(Scale: 1=Strongly Disagree, 2= Disagree, 3=Neither Agree nor Disagree, 4=Agree, 5=Strongly Agree)

- Takes an active interest in my progress
- Is available when I need to see him/her
- Treats me with respect
- Has my best interests in mind
- Treats me fairly
- It's a positive experience working with him/her

Q31. Do you have any comments you'd like to add about working with your thesis supervisor? [text box]

Q32. Do you have any comments you'd like to add about your classroom experiences and/or experiences with staff/faculty? [text box]

Support Services

The following question asks about various services available at the University of Saskatchewan.

Q33. How helpful have the following services been:

(Scale: 1=Not at all Helpful, 2=Not Helpful, 3=Neither helpful nor Unhelpful, 4=Helpful, 5=Very Helpful, 0=Never Used)

- Aboriginal Student's Centre
- Academic advising
- Campus Book Store
- Disability Students' Services
- Food and Drink Services
- ICT Help Desk (in-person assistance or online)
- International Student and Study Abroad Centre (ISSAC)
- Library Services

- Parking Services
- Physical Activity Complex (PAC)
- Pride Centre
- Protective Services (formally Campus Safety)
- Recreation Services
- Residence
- Student Central
- Student Counselling Services
- Student Employment and Career Centre
- Student Health Services
- University Learning Centre
- Women's Centre

Improving the Campus

The next set of questions asks about possible strategies for improving how welcoming, supportive, and respectful the U of S is for students.

Q34. Please indicate your level of agreement with each of the following statements:

(Scale: 1=Strongly Disagree, 2= Disagree, 3=Neither Agree nor Disagree, 4=Agree, 5=Strongly Agree)

- Provide diversity training for all students
- Provide diversity training for all staff/faculty
- Provide an ombudsperson (an impartial resource to respond to students' complaints of inequity or unfairness)
- Incorporate issues of diversity and cross-cultural competence more effectively into the curriculum
- Provide opportunities for cross-cultural dialogue across campus

Q35. Do you have any recommendations for enhancing how welcomed, supported and respected students feel at the University of Saskatchewan? [text box]

Demographics

The following questions are for demographic purposes only and will not be linked to any identifying information.

Your responses to these questions will give us an idea of the sample of students who responded to our survey.

Please remember that you can skip any questions that you do not wish to answer.

Q36. What is your gender?

- Male
- Female
- Other (please specify -optional): [text box]
- Prefer not to say

Q37. In what year were you born?

_____ (year)

Q38. Which term best describes your sexual orientation?

- Asexual
- Bisexual
- Gay
- Heterosexual
- Lesbian
- Queer
- Questioning
- Two spirited
- Other (please specify) [text box]

Q39. Do you consider yourself to be an Aboriginal person?

- No
- Yes, Status First Nations SKIP TO Q41
- Yes, Métis SKIP TO Q41

- o Yes, Inuit SKIP TO Q41
- o Yes, Non-Status First Nations SKIP TO Q41
- o Yes, Indigenous from outside Canada

40. What is your ethnicity? (check all that apply)

- o Black (e.g. African, African American, African Canadian, Caribbean)
- o East Asian (e.g. Chinese, Japanese, Korean, Polynesian)
- o South Asian (e.g. Indian, Pakistani, Sri Lankan, Bangladeshi)
- o Southeast Asian (e.g. Burmese, Cambodian, Filipino, Laotian, Malaysian, Thai, Vietnamese)
 - o West Asian (e.g. Arabian, Armenian, Iranian, Israeli, Lebanese, Palestinian, Syrian, Turkish)
- o Latin American (e.g. Mexican, Indigenous Central and South American)
- o White/Caucasian
- o Mixed origin (please specify) [text box]
- o Other (please specify) [text box]

Q41. What is your religious or spiritual affiliation?

- o Agnostic
- o Anglican
- o Atheist
- o Baha'i
- o Baptist
- o Buddhist
- o Catholic
- o Christian Orthodox
- o Church of Jesus Christ of Latter-day Saints
- o Evangelical Christian
- o Hindu
- o Humanist
- o Jehovah's Witness
- o Jewish
- o Lutheran
- o Mennonite

- Muslim
- New Age
- Non-denominational Christian
- Pagan
- Pentecostal
- Presbyterian
- Sikh
- Seventh-Day Adventist
- Traditional (Aboriginal) Spirituality
- United Church
- Unitarian
- Wiccan
- Spiritual, but no religious affiliation
- No religious affiliation
- Other (please specify) [text box]

Q42. How would you characterize your political views?

- Far left
- Liberal
- Middle of the road
- Conservative
- Far right

Q43. What is your current relationship status?

- Single (never married)
- In a serious relationship (but not living together)
- Married, common-law, or cohabiting
- Separated, widowed, or divorced

Q44. What is your current parental status? (check all that apply)

- No children
- Pregnant or partner is pregnant
- Single parent of child(ren) under the age of 18
- Parent (with a partner/spouse) of child(ren) under the age of 18

- o Parent of child(ren) 18 years of age and older
- o Other (please specify) [text box]

Q45. Do you have a disability? (check all that apply)

- o None
- o Mobility
- o Hearing
- o Speech
- o Partial sight or blind
- o Learning disability
- o Head injury
- o Other physical disability
- o Mental health
- o Other (please specify) [text box]

Q46. What is your home community?

- o Saskatoon
- o Regina
- o Other city in Saskatchewan
- o Small town or community in Saskatchewan
- o First Nations Reserve in Saskatchewan
- o Rural Saskatchewan
- o Out of province
- o International

Q47. Where are you currently living?

- o In on-campus student housing (e.g. Voyageur Place)
- o In off-campus student housing owned by the U of S (e.g. College Quarter, McEown Park)
 - o With parents, guardians, or relatives
 - o In housing rented off-campus, sharing at least some of the costs with others
 - o In housing rented off-campus, paying all costs yourself

- o In a home that you personally own
- o Other (please specify) [text box]

Q48. How are you primarily taking courses? (please select one)

- o Attending the main Saskatoon campus
- o Attending a satellite campus (e.g. Prince Albert, Yorkton, Regina, etc.)
- o Taking online courses
- o Other (please specify) [text box]

Q49. What is your program level?

- o Undergraduate
- o Agriculture and Bioresources
- o Arts and Science
- o Dentistry
- o Edwards School of Business
- o Education
- o Engineering
- o Kinesiology
- o Law
- o Medicine
- o Nursing
- o Open Studies
- o Pharmacy and Nutrition
- o Veterinary Medicine
- o Other (please specify) [textbox]
- o Graduate
- o Agriculture and Bioresources
- o Arts and Science
- o Dentistry
- o Edwards School of Business
- o Education
- o Engineering
- o Johnson Shoyama School of Public Policy

- Kinesiology
- Law
- Medicine
- Nursing
- Pharmacy and Nutrition
- School of Environment and Sustainability
- School of Physical Therapy
- School of Public Health
- Veterinary Medicine
- Other (please specify) [textbox]

Q50. What is your current year of study? (please select one)

- 1st year
- 2nd year
- 3rd year
- 4th year
- 5th year
- 6th year or above

Q51. Are you an international student studying on a student authorization, study permit or visa?

- Yes
- No

Q52. What is the highest level of education that your parent(s)/legal guardian(s) completed?

Parent/Legal Guardian 1 Parent/Legal Guardian 2

- | | |
|-----------------------|--|
| ↓ | ↓ |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> Some high school |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> Graduated from high school |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> Some college or university |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> College diploma (e.g., technical school, SIAST) |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> Completed a Bachelor's degree (B.A., B.Sc. etc.) |

- O Some graduate work
- O Completed a Master's degree (M.A., M.Sc. etc.)
- O Completed a Ph.D. degree
- O Completed a professional degree (M.D., L.L.B., D.D.S)
- O Don't Know/Not Sure
- O Not applicable

Additional Comments

Q53. Do you have any other comments you would like to add about your experiences at the University of Saskatchewan? [text box]

Thank you for participating in this survey!

Thank you for taking the time to complete the Campus Climate Survey. The opinions and experiences you have shared will help us gain a better understanding of the current environment at the University of Saskatchewan.

This information will also assist with developing a plan to address areas of concern and further enhance the positive aspects of our campus.

Results will be posted on the Campus Climate Website in the spring of 2014.

Please note that there are a number of supports and services available to U of S students:

- Student Health and Counselling Services
- Disability Services for Students
- International Student and Study Abroad Centre
- Aboriginal Students' Centre
- Multi-faith Chaplins
- Discrimination and Harassment Prevention Services
- Protective Services
- USSU Academic Advocacy Office
- Grad Students' Association

If you would like to enter yourself into a draw for a chance to win one of 60 prizes valued between \$20 and \$1000, please click on the 'Draw' link below. Please note that your survey responses will be stored in a database separate from your personal information for the draw.

If you have any questions about the survey, please contact the survey coordinator:

Tanya Robertson-Frey, Research Analyst, Institutional Planning and Assessment, U of S

tanya.robertson-frey@usask.ca