

## **O Corpo Como Personificação da Diferença e o Capacitismo nas Relações Sociais de Inclusão**

**MARIA BEATRIZ RODRIGUES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

**GABRIELA PEREIRA LOPES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

**MARCOS VINICIUS DALAGOSTINI BIDARTE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

Agradecimento à orgão de fomento:

Agradecimento pelo custeio do projeto que gerou esse artigo, da chamada MCTIC/CNPq 28/2018, projeto 435181-1.

# O Corpo Como Personificação da Diferença e o Capacitismo nas Relações Sociais de Inclusão

## 1. Introdução

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma. Até quando o corpo pede um pouco mais de alma. A vida não para.

- Lenine, *Paciência*

Há a crença de que deficiências não combinam com os requisitos exigidos pela educação ou pelo mercado de trabalho. O fato de, automaticamente, associarmos deficiência com incapacidade faz com que acreditemos na impossibilidade de aprender e trabalhar, e na falta de produtividade. Crenças como essas prevalecem na sociedade e justificam a segregação de crianças e adultos com deficiências, os impedindo de viver as suas potencialidades. Essas concepções foram gradativamente sendo modificadas, por meio de movimentos sociais, que influenciaram convenções, políticas públicas, trabalhos de pesquisa e produção de conhecimento acadêmico. A luta tem sido longa, nem sempre com os resultados desejados, mas, atualmente, a deficiência é um debate consolidado em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, e protegida por legislação.

O tema diversidade tem sido um dos mais dinâmicos na academia nos últimos anos, principalmente nas ciências humanas e sociais (Fraga, Colomby, Gemelli, & Prestes, 2022). Este dinamismo verifica-se também na sociedade, onde o tema tem sido debatido e gerado movimentos globais, como: #MeToo, contra o assédio sexual; e #BlackLivesMatter, de denúncia do racismo e da violência contra negros, para citar os mais recentes. As deficiências também ganham projeção mundial, à medida que as discussões crescem em relevância na academia e na sociedade.

Pela falta de conhecimento e sensibilização, a deficiência ainda é vista sob um véu de piedade ou de supervalorização das limitações, com ênfase na necessidade de superação, e entendemos, como Dias (2013), que essa é uma das tantas faces do capacitismo (*ableism*) (Campbell, 2001, 2013, 2019). Mesmo que aparentemente oposta, essa abordagem parte da negação da deficiência como condição intrínseca aos sujeitos que as possuem e os vê para além da normalidade, como heróis ou guerreiros. O capacitismo, promotor da concepção de incapacidade *a priori*, ou da abordagem do super-herói, entre outras, não enxerga o sujeito em sua complexidade. Essas formas parciais de percepção da deficiência e das pessoas com deficiência é o que buscamos abordar neste artigo e a discussão sobre o capacitismo, suas características e formas de manifestação, tem nos mostrado alguns caminhos e compreensões possíveis.

Neste artigo, nos interessa saber como os balizadores, que pressupõem homogeneidade de corpo e de mente, de ideal de perfeição, são construídos e reproduzidos na educação. Para tanto, interrogamos pessoas com deficiência (PcD), que experimentam esses condicionantes sociais. A questão central que norteia este artigo é: **Como o capacitismo se manifesta e permeia as relações sociais de pessoas com deficiência nos ambientes de inclusão educacional?**

Aqui, pretendemos discutir possíveis novas formas de exercício e percepção da deficiência, ou seja, as relações que se estabelecem a partir da inclusão social de pessoas com deficiência; portanto, não é nossa intenção discutir demarcações políticas e legais da deficiência na educação e no trabalho, ao menos não em primeiro plano. Nosso foco são as interações sociais em ambientes de educação, o processo de acolhimento propriamente dito, os fatos inclusivos, com suas possibilidades de criatividade, valorização, utilização do potencial e de realização das pessoas com deficiência, para além de concepções capacitistas. Além disso,

também buscamos entender mais profundamente as relações sociais que se estabelecem na inclusão de pessoas com deficiência (PcD). Isso significa dizer o quanto as suas deficiências, a presença e a interação com seus corpos e habilidades diversas modificam ou são modificados pelas relações com os outros indivíduos.

Vemos este artigo e a pesquisa que o derivou, como oportunidades para ouvir as próprias pessoas com deficiência sobre as suas vivências na educação. Queremos aprender com elas, a enxergá-las realmente como são, e entender como é ter deficiência em nossa sociedade. Pensamos que dessa forma, poderemos contribuir para uma visão crítica e de aprimoramento dos ambientes de inclusão. Por meio da escuta, e da análise de entrevistas individuais e coletivas, buscamos identificar mensagens mais ou menos claras de capacitismo, preconceito, discriminação, etc., que favorecem a manutenção de uma lógica negadora do desenvolvimento pessoal e social. Nossa intenção não é julgar comportamentos, mas contribuir criticamente para a produção científica do tema e, por meio desta, para a revisão de práticas de exclusão na educação.

Estruturamos este estudo em quatro seções, além desta introdução. Na seção teórica discutimos, primeiro, estudos sobre deficiência (*disability studies*) e, depois, deficiência e (in)capacidades. Na terceira seção apresentamos a metodologia, detalhando os procedimentos utilizados para a coleta e análise do *corpus* de pesquisa. Na quarta seção apresentamos as análises e discussões dos dados coletados. Ao final, na quinta seção, apresentamos reflexões e apontamos para sugestões de pesquisas futuras na área.

## **2. Fundamentação Teórica**

### **2.1 Estudos Sobre Deficiência (*Disability Studies*)**

Já estou cheio de me sentir vazio. Meu corpo é quente e estou sentindo frio.  
- Legião Urbana, *Baader-Meinhof Blues*

As diferenças são inerentes à condição humana; e os direitos, às condições sociais. Associa-se a isso a premissa de que viver em sociedade significa estabelecer continuamente contratos sociais de convivência. O contrato social pode ser interpretado sob diversas formas e vertentes teóricas, de filosóficas a legais, porém, independente da orientação que se assuma, as possibilidades e dificuldades de convivência são inerentes. O contrato social, do ponto de vista das pessoas com deficiências, é quase sempre estabelecido com concepções de desvantagem e incapacidades.

Em sociedades desiguais e marcadas por multiplicidade cultural, como o Brasil, há grandes diferenças entre gênero, raça/cor, classes, oportunidades e acessos, de expressão pessoal e de linguagens, entre outras. É desafiador pensar em contrato social nesta ordem de coisas, pela complexidade e desigualdades nas relações. Sennett (2004) discute o conceito de respeito, que é derivado de nossos talentos e capacidades, mas, acima de tudo, nos rende o reconhecimento social. O respeito na vida em sociedade é grandemente baseado nas habilidades valorizadas no fazer cotidiano. Esse é um debate controverso que, se levado ao extremo, pode favorecer preconceitos, como a falsa ideia de que o desenvolvimento ou progresso social dependa unicamente da vontade e do mérito pessoal. Essa é uma afirmação incompleta. As condições sociais em que as pessoas nascem – família, gênero, raça/cor, nacionalidade, etc. – não são todas definitivas, mas muito condicionantes dos futuros possíveis.

O Modelo Social (MS), proposto há mais de trinta anos, promoveu mudanças na forma como a sociedade percebe e convive com as pessoas com deficiência, principalmente no que se refere à acessibilidade arquitetônica, urbana e de transportes, serviços, defesa jurídica contra discriminação, entre outras medidas (Oliver, 2013). A lógica foi invertida a partir do referido modelo e, ao invés da ideia de que as pessoas com deficiência precisariam se adaptar à

sociedade, a sociedade passa a ter o dever de propiciar adaptações às necessidades desta população.

Portanto, o Modelo Social revolucionou as relações sociais com a deficiência, mudando muitos conceitos e formas de abordagem, inclusive no meio acadêmico, que passou a interessar-se pelo tema. Watson e Vehmas (2019) colocam que atualmente, após tantos anos de construção e críticas ao modelo, é sabido que ele não consegue dar respostas a todos os problemas que evidencia. Os autores dão como exemplo o acesso ao trabalho para as pessoas com deficiência, que mesmo após tantos anos de lutas, que continua em desvantagem em relação ao de pessoas sem deficiência. Isso resulta, entre outras consequências, em vulnerabilidade social. No Brasil, há mais de 12,5 milhões de pessoas com deficiência, o que significa 6,7% da população brasileira (IBGE, 2018).

Os paradoxos entre a revolução cultural provocada pelo Modelo Social e as mudanças institucionais necessárias e ainda não efetivadas, parecem ser as novas fronteiras para quem trabalha com o tema. As discriminações, os abusos, o preconceito, a falta de acesso continuam acontecendo. Watson e Vehmas (2019, p. 24, *tradução nossa*) sintetizam essa situação, ao mencionarem que “enquanto certas práticas discriminatórias podem ser removidas ou bloqueadas, é difícil às vezes pensar ou encontrar fatores menos discriminatórios ou opressivos com os quais substituí-las”. Dessa forma, pesquisas que busquem entender as relações sociais com a deficiência, ricamente permeadas por atitudes e concepções acerca da mesma, são necessárias e compõem o estado da arte do trabalho no tema.

Deficiência é sempre interseccional e influenciada por raça/cor, classe, gênero, religião, nacionalidade, etc. (Ginsburg, & Rapp, 2020). Watson e Vehmas (2019) confirmam que os estudos sobre deficiência, propõem interseções com gênero e feminismo, com etnia e interculturalidade, classes sociais, sexualidade, entre outros. Isso demonstra a relevância e abrangência assumida pelo tema, assim como os mútuos impactos sobre outras disciplinas. Crescem também os estudos críticos, com conotação cultural e ideológica, pós-estruturalistas, que visam ir além da abordagem funcionalista. Os autores identificam entre os estudos sobre deficiência, três principais vertentes: *ableism* (capacitismo), *normalcy* (normalismo) e *embodiment* (personificação). O presente estudo foca no capacitismo, mas reconhece o corpo como personificação da diferença e, portanto, um elemento central para as discussões sobre relações sociais de inclusão.

Estudos recentes reconhecem as deficiências como fatos sociais universais e, acima de tudo, que devam ser consideradas como condição humana. A ideia de “mundos” aproxima vivências diferentes, de deficientes e não, e propicia aproveitar dessas experiências com potência, entendendo novas formas de viver e novos ângulos de percepção da vida. Estudos que partem destes entendimentos, evitam a costumeira exclusão ou vitimização das pessoas com deficiência, nunca percebidas como produtoras de vida, de arte, de prazer. Além disso, evitam a colonização da deficiência, a necessidade de ser traduzida pelos especialistas, dando lugar e voz a quem vive as relações sociais a partir e com a deficiência (Ginsburg, & Rapp, 2020).

As deficiências implicam todos/as/es nós, mesmo que não sejamos plenamente conscientes desta realidade. Não somos somente anfitriões, ou pessoas que precisam ser preparadas para a convivência com o diverso. Todos/as/es teremos ou já tivemos algum tipo de desabilidade durante a vida, episódica ou permanente. Vivemos situações cotidianas desestabilizadoras de nossa dita normalidade. Conscientizar e entender essa dinâmica nos ajuda a viver as diferenças. O tema é amplo, diz respeito a todos/as/es e, em especial, às organizações e instituições de vida coletiva, que podem ser escolas, universidades e organizações públicas e privadas.

## 2.2 Deficiência e (In)capacidade: O Capacitismo nas Relações Sociais de Inclusão

Segundo Barnes (2020, p. 28, *tradução nossa*), “pessoas com qualquer forma de deficiência certificada são incapacitadas por uma sociedade injusta e indiferente”. A relação entre deficiência e capacidade, ou a discussão sobre concepções de vida incapacitantes, são abordadas nos estudos sobre deficiência. Como visto anteriormente, o Modelo Social contribuiu para mudanças sociais, mas ainda não é suficiente, para dar conta das contínuas questões emergentes no campo de estudos.

Capacitismo é um termo ainda pouco utilizado no Brasil, apesar de já ser presente há muito tempo em outros países, associado aos trabalhos de Campbell (2001, 2013, 2019). O capacitismo é, segundo Campbell:

Uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo específico de personalidade e corpo (o padrão corpóreo) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. Deficiência, então, é moldada como um estado diminuído de ser humano (Campbell, 2001, p. 44, *tradução nossa*).

No Brasil, a abordagem tem sido adotada por alguns estudos (Mello, Fernandes, & Grossi, 2013; Mello, 2016, 2019) que definem capacitismo como uma hierarquização dos sujeitos a partir de seus corpos e do quanto correspondem a “um ideal de beleza e capacidade funcional” (Mello, 2016, p. 3267). Dias (2013, p. 5) também utiliza o conceito como “um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência”. A discriminação, que resulta destas formas de concepção e ações sobre as diferenças, ocorre *a priori*, deixando as pessoas com deficiência sujeitas a avaliação prévia e incapacitante de suas habilidades. Mais recentemente, o conceito de capacitismo foi também utilizado por Moura, Nascimento e Barros (2020), em um estudo sobre discriminação de gênero.

Campbell (2019, p. 146, *tradução nossa*), entende que, para além do olhar desqualificante, o capacitismo é uma epistemologia, um “sistema de relações causais sobre a ordem da vida que produz processos e sistemas de direitos e exclusões”. Sendo um sistema de crenças e causas imbricado nas relações sociais, o capacitismo provoca a autoconsciência e a sensação de ser um estorvo, uma vez que classifica, diferencia e prioriza grupos de pessoas a partir do que elas podem produzir, ou da comparação com padrões gerais, universalizantes e, por vezes, inatingíveis (Campbell, 2019).

A percepção que resulta do corpo do outro, ou da alteridade corporal, é permeada por ideias de desvios, danos, perversões, anormalidades, e nunca como sendo corpos diferentes e possíveis. Para a manutenção do capacitismo, são necessários dois elementos: (1) uma noção de normalidade, baseada em uma estética única e impositiva; e (2) uma estrita classificação e divisão entre perfeitos e aberrantes, entre humanos e não-humanos. Para que tudo funcione, é importante que esses elementos sejam naturalizados na sociedade, por meio de relações assimétricas entre diferenças (gênero, idade, deficiência, classe, raça/cor, etc.), e de constante reinvenção e reforço destas ideias e práticas sociais. A epistemologia capacitista promove inferiorização e desabilitação das diferenças (Campbell, 2019; Tarvainen, 2019).

Campbell entende a tarefa de estudar a deficiência e o capacitismo como “[...] desvelar pressupostos fundamentais para fomentar a crítica e construir uma investigação intelectual robusta”. Sendo para isso, “necessário desimaginar e deserdar o cânone do pensamento binário generalizado de deficiência/capacidade, que deve ser problematizado e, em vez disso, pensar em fronteiras e passagens, colocadas como aporias” (Campbell, 2019, p. 138, *tradução nossa*). Quando propomos estudos baseados e implicados, mesmo que não intencionalmente, em narrativas e análises que seguem um binário comparativo entre capacidade e incapacidade,

estamos contribuindo para a perpetuação das discriminações e dos preconceitos. É um exercício difícil, mas necessário. Difícil, porque somos frutos de formulações e momentos históricos, que nos levam a leituras decorrentes. Precisamos exercitar novas visões sobre deficiência, não subalternas às comparações binárias e estreitamente definidoras e divisoras de sujeitos e grupos.

A marca que a deficiência imprime no sujeito é de valor negativo, pois, segundo Campbell (2001), é percebida como uma desgraça, um castigo, uma culpa, algo que o impede de obter oportunidades e dignidade. O estigma é um tema sempre mencionado em estudos sobre diferenças, sobre corpos que impactam socialmente por suas características físicas, de caráter e étnicos (Goffman, 2008; Tarvainen, 2019); em especial, por exemplo, considerando o contexto da pandemia de Covid-19, estudos mostram como o estigma das doenças mentais impacta na inserção no mercado de trabalho e no desenvolvimento da carreira de mulheres (Beltrame, Bidarte, & Rodrigues, 2021). No caso das deficiências, além do impacto, associa-se a descrença nas possibilidades de funcionar bem, de produzir ou ter condições de viver autonomamente. O capacitismo é sempre associado ao estigma, ao preconceito em relação às capacidades das pessoas com deficiência.

O conceito de capacidades (*capabilities*) (Nussbaum, 2011, 2013) e as relações entre elas e a desigualdade (Sen, 2010) tem contribuído para fazer luz nestes caminhos tortuosos. Capacidades, propositalmente no plural, significam que os critérios ou marcadores de qualidade de vida para as pessoas são plurais e qualitativamente distintos. Podem estar relacionados a muitos elementos e condições: saúde, educação, segurança, sucesso, entre tantos outros, sendo difíceis de serem medidos por uma única métrica. Essa relação, entre capacidades e política, é a medida para a avaliação da justiça ou desigualdades sociais. Em outras palavras, não são somente as habilidades pessoais (ou capacidades internas) que contam nesse jogo e sim uma combinação entre as habilidades pessoais e as condições sociais e ambientais para desenvolvê-las. Essas combinações são chamadas de liberdades substanciais ou capacidades combinadas (Nussbaum, 2011).

As sociedades podem favorecer o desenvolvimento de capacidades internas, mas não permitir a completa expressão das mesmas, por falhar nas capacidades combinadas, ou seja, por não ter um ambiente propício às suas manifestações. O contrário também é verdadeiro. No caso de populações vulneráveis, ou minorizadas como preferimos chamar, como as pessoas com deficiência, podem ter suas capacidades pessoais promovidas pela inclusão educacional e de trabalho, mas se a sociedade não permitir efetivos espaços de exercício destas capacidades, estará falhando nas capacidades combinadas, mantendo a discriminação e impedindo a completa participação social. A abordagem das capacidades inova nas teorias políticas e econômicas do bem-estar social, levando em conta relações interindividuais, intergrupais, interorganizacionais, chegando até mesmo às relações transnacionais, ou de posição de países na ordem mundial (Nussbaum, 2011).

Nussbaum (2011, 2013) nos ajuda a pensar que não podemos confundir capacidades com realizações, nem perder de vista que mesmo pessoas com incapacidades específicas, como, por exemplo, pessoas com deficiências, analfabetas, ou socialmente vulneráveis, podem atingir realizações. Isso é importante para entender realizações atingidas por meio de formas e condições diversas de ser ou de fazer. Assim, garantias básicas como saúde, educação e trabalho para pessoas minorizadas, são meios para alcançar capacitação (capacidades internas) e oportunidades (capacidades combinadas) de inclusão.

A mera oportunidade não significa ainda e necessariamente uma capacidade. Capacidades devem reverter em empoderamento, por realizar e atingir um funcionamento considerado de valor pessoal. Nesse sentido, Nussbaum (2011) estabelece uma lista de capacidades, que seriam as bases morais de garantias constitucionais fundamentais. Essa lista proposta, aberta e adaptável, inclui, por exemplo, amar e reclamar a ausência de pessoas queridas, como também a capacidade de poder se desenvolver emocionalmente, sem ser

assolada por medos e ansiedades, ou eventos traumáticos. As emoções e os desejos são modalidades de juízo e discernimentos importantes para a condução da vida moral e política. Tomemos a compaixão: uma sociedade com compaixão tem ao menos um motivo para agir em prol de uma justiça básica que proteja os indivíduos de situações que coloquem em risco as suas dignidades.

O desenvolvimento de capacidades e as possibilidades de crescimento e inclusão social estão intimamente relacionados à educação. A exclusão educacional de grupos vulneráveis pode favorecer círculos reprodutivos e de perpetuação de desigualdades sociais. Práticas didáticas e pedagógicas inadequadas, escolhas curriculares e avaliações descontextualizadas, entre outras práticas que não levem em consideração a pertinência dos conteúdos e ações de ensino aos/às discentes (Slee, 2012). As pessoas com deficiência têm historicamente vivido essas limitações, por meio de fracassos, abandonos e impossibilidades de mudança de sistemas e organizações excludentes. Por outro lado, experiências satisfatórias, que começam na escola, podem levar à conscientização das próprias capacidades, a conquistas e a posições de respeito.

Atualmente, ações afirmativas são parte integrante das Universidades, principalmente após a aprovação da Lei n. 12.711, de 2012 (Brasil, 2012). Iniciativas isoladas já ocorriam em universidades brasileiras desde o início dos anos 2000. As chamadas cotas nas universidades públicas se dão por meio da reserva de vagas para estudantes em situação socioeconômica desfavorecida, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Basso-Poletto, Efrom, & Rodrigues, 2020). Nos últimos anos, a inclusão no ensino superior público melhorou, com a maior participação de pessoas de estratos de renda mais baixos e negras, porém a desigualdade no acesso continua significativa (IBGE, 2016). Pelo exposto, vemos que a diversidade é interseccional, e associa várias condições de vulnerabilidade.

Mesmo considerando a importância dessas políticas, sabe-se que a inclusão ainda precisa ser aprimorada. Nesse sentido, há diversos estudos sobre a temática da deficiência e educação inclusiva realizados com estudantes e instituições de ensino superior (IES), públicas e privadas, de vários estados brasileiros, podendo-se citar, por exemplo: Ceará (Silva, & Pinto, 2016), Minas Gerais (Barros, Pereira, Norato, & Morais, 2016; Batista, Vivas, & Nunes, 2022; Carvalho-Freitas, & Marques, 2010; Silva, 2017), Paraíba (Coelho, Orsini, & Abreu, 2016; Ribeiro-Júnior, & Alves-Filho, 2020), Rio de Janeiro (Dias, Passos, Freitas, & Gaió, 2018; Dias, Gomes, & Marques, 2021), Rio Grande do Norte (Gomes, & Costa, 2017) e São Paulo (Saeta, Popadiuk, & Teixeira, 2003). Entretanto, tais estudos também indicam que docentes, colegas, técnico-administrativos, a comunidade acadêmica em geral, não entendem ou não estão suficientemente preparados para conviver com pessoas com deficiência. É sabido que docentes têm dificuldade para adaptar conteúdos e material didático às necessidades de EcD. Os departamentos dos diversos cursos não têm orientações e informações suficientes para atender as demandas deste público. As situações são inúmeras e vão além das barreiras concretas de acessibilidade (Lopes, 2022).

### **3. Metodologia**

Entendemos que estudar o capacitismo abre possibilidades epistemológicas e metodológicas de pesquisa, por propiciar o desvelamento de políticas da diferença na vida das pessoas e dos grupos excluídos e minorizados na vida social. Esta abordagem pode também contribuir para a formação e luta de pessoas moldadas na convicção de seus papéis periféricos na sociedade (Campbell, 2019).

É importante pensar as escolhas metodológicas a partir dos objetivos colocados, da abordagem do problema e dos caminhos que desejamos seguir para atingir os resultados esperados; entretanto, cientes de que as escolhas feitas podem sempre incorrer em limitações metodológicas. Acreditamos que a reflexividade no campo de investigação revela caminhos

para superar dificuldades e, mais importante, encontrar percursos alternativos para o que buscamos. Temos convicção de que a realidade não é única, pronta e disponível a todos/as/es, da mesma forma (Law, 2004).

Considerando o exposto, nossas escolhas recaem na abordagem qualitativa, de tipo interpretativo e com delineamento exploratório-descritivo (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006) de um fenômeno ainda novo nos espaços em questão, envolvendo vários atores e diferentes papéis. Focamos nas percepções dos sujeitos, mantendo a abertura suficiente para mudar rotas, quando necessário, durante toda a trajetória de pesquisa mas, em especial, na fase de coleta de dados.

Os convites aos/as estudantes, sujeitos desta pesquisa, obedeceram os contatos com os departamentos de uma Universidade pública do estado do Rio Grande do Sul, via Comissões de Graduação (COMGRAD), para mapeamento, permissão e acesso a informações sobre eles/as. Portanto, a seleção dos/as participantes foi parcialmente intencional (Creswell, 2007). A ideia era propiciar encontros, que para além da obtenção de dados, pudessem ser vividos como um ambiente de identificação, trocas e socialização entre os participantes.

Realizamos encontros coletivos de tipo focal, ou seja, de coleta de dados por meio de interação grupal, a partir da discussão do tema sobre capacitismo, de forma virtual (Mendonça, & Gomes, 2017). Inicialmente, procedemos assim em razão das orientações sanitárias da pandemia do Coronavírus (Covid-19) ainda em curso, mas, mesmo após nos mantivemos nesta modalidade, levando em conta a acessibilidade, riscos e dificuldades de deslocamento dos/as participantes. A forma virtual revelou-se uma alternativa válida para estudantes com dificuldades de locomoção e para os/as que dependem de tecnologias assistivas, para a mediação de seus relacionamentos sociais.

Foram realizados quatro encontros coletivos com estudantes com deficiência (neste texto, utilizamos a sigla EcD), remotos e com participação livre. Os encontros aconteceram semanalmente. A partir das indicações de EcD feitas pelas COMGRADS, obtivemos indicações de outros/as estudantes pelos/as próprios/as participantes dos encontros, o que favoreceu uma abordagem bola de neve (Flick, 2013). Atribuímos um nome fictício para cada EcD entrevistado. Evitamos apresentar o seu perfil para preservar suas identidades; por tratar-se ainda de poucos EcD, qualquer informação pode identificá-los.

Devido ao período de férias da Universidade, houve uma pausa na coleta de dados. Posteriormente, novos encontros foram realizados, seguidos de entrevistas individuais semiestruturadas (Creswell, 2007), tanto com os/as EcD quanto com professores/as, membros das COMGRADS dos cursos interessados, colegas e outras pessoas que se fizeram significativas ao presente estudo. Utilizamos a estrutura da Universidade para entender o processo de inclusão, desde documentos, planos, relatórios, assim como contatos com setores responsáveis pela recepção e auxílio aos estudantes com deficiência.

Pretendemos que este estudo sirva como fórum de troca de ideias, inspiração e contaminação entre os/as estudantes que por ele passarem, assim como que os produtos derivados desta pesquisa sirvam para aprimorar a inclusão de estudantes com deficiência na Universidade. Não com o objetivo de fórmulas e prescrições, buscamos a discussão crítica sobre como a inclusão tem acontecido nos espaços da Universidade, as concepções de diversidade que revela e a potencialidade das mudanças possíveis.

#### 4. Os Corpos e as Relações Sociais dos Estudantes Universitários com Deficiência

Quero ficar no teu corpo feito tatuagem.  
- Chico Buarque, *Tatuagem*

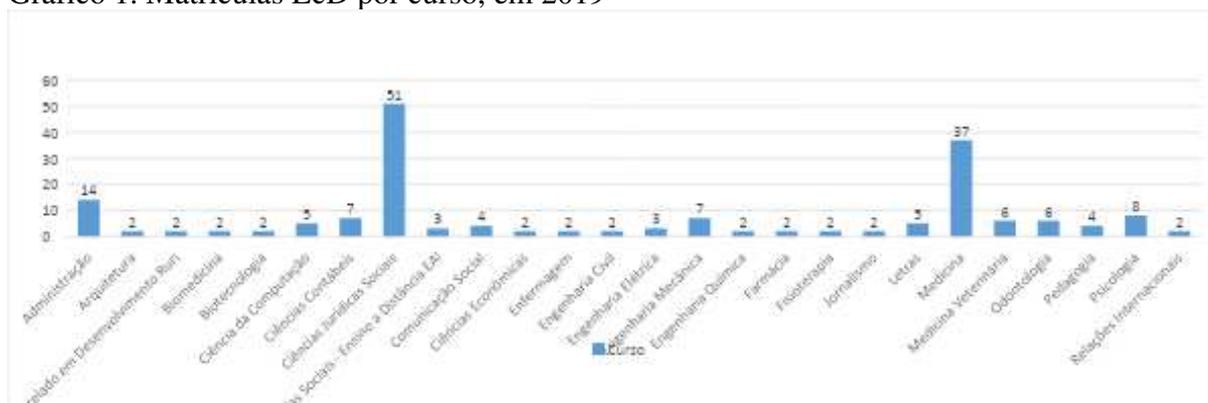
Os/as estudantes com deficiência são muito conscientes e sensíveis aos impactos que os seus corpos causam em outras pessoas. Alguns deles/as referem já estarem “acostumados” com esses efeitos, outros/as lutam com firmeza contra essa constatação, outros/as ainda manifestam maior sofrimento frente à clara distinção entre “eles e nós”. Mesmo com essas diferentes percepções e atitudes, é notório que isso faz parte de suas vidas desde muito cedo e não poderia ser diferente na Universidade. A diferença talvez seja a expectativa que se cria em torno da acessibilidade e da autonomia, por parte do/da estudante, da Universidade e de seus setores organizativos, que são os atores diretamente envolvidos no processo de inclusão.

Houve relatos de problemas de acessibilidade, conceito fundamental à inclusão, como elevadores, rampas, mobiliário, transporte, pavimento, sinalização em geral, entre muitos outros. A Universidade possui vários campi e cada um, por localização e tipo de edificação, tem diferentes problemas ou soluções de acessibilidade. Por exemplo: no campus mais afastado do centro da cidade, o problema maior são as distâncias a percorrer desde o transporte coletivo ou estacionamento, até aos prédios e as salas de aula. Estudantes cadeirantes, ou que fazem uso de muletas, mencionaram gastar mais tempo de deslocamento dentro da Universidade, o que os faz precisar sair antes de casa ou mais cedo das aulas, além de resultar em grande esforço e cansaço. De forma geral, os prédios são inacessíveis, os elevadores são escassos ou não funcionam, as rampas íngremes, os banheiros distantes e inadequados, entre outros problemas.

Porém, mais do que barreiras físicas, os maiores empecilhos percebidos são de entendimento das peculiaridades dos/das estudantes com deficiência e de envolvimento com suas necessidades cotidianas. Não há conhecimento sobre tipos diferentes de deficiência e suas necessidades, da física à sensorial, passando pelas neurológicas, as mais comuns entre os/as estudantes em questão.

Os cursos diferem muito no acolhimento. Os/as estudantes entrevistados/as de cursos de Ciências Humanas mencionaram que foram melhor recebidos do que os de Ciências Exatas, por exemplo. Joana é aluna de um curso de Ciências Humanas e relatou que os funcionários, colegas e professores se mostraram disponíveis para ajudá-la, e que não encontrou maiores problemas de acolhimento. Percepção semelhante possui Daniela, de um curso de Ciências da Saúde, que mencionou ter sido bem recebida e apoiada. Três estudantes de Ciências Exatas, ao contrário, referiram problemas de compreensão e de atendimento de suas necessidades, indiferença e, inclusive, comentários desrespeitosos de professores, técnicos e colegas. Cabe destacar que alguns cursos com presença significativa de estudantes com deficiências, como Medicina e Direito, segundo Relatório da Universidade e demonstrado no Gráfico 1, não facilitaram o contato com os/as EcD, para que pudéssemos ter informações sobre eles. Isso evidencia a distância das COMGRAD desses estudantes, pois fizemos diversos contatos com os setores, porém sem resultados.

Gráfico 1. Matrículas EcD por curso, em 2019



Fonte: Lopes (2022)

Fernando relatou que “*o vestibular foi acessível, mas quando cheguei no (curso tal) foi um baque. Não tem estrutura e acho que deveriam esclarecer qual o tipo de PcD [pessoa com deficiência] que poderia cursar o curso*”. O mesmo aluno, que tem uma síndrome neurológica adquirida, que provocou redução de sua mobilidade e problemas motores nos membros superiores, mencionou que para obter tempo adicional para a realização de atividades e avaliações fica “*sempre brigando com a coordenação*”, e complementa afirmando que “*não existe protocolo estabelecido e nem a especificação de presença de PcD nas disciplinas*”. A cada semestre, novas discussões e desgastes, como se estivesse sempre partindo do ponto zero. Professores e colegas descobrem só no início do semestre que conviverão com estudantes com deficiência e com suas necessidades de adaptação e de relacionamento. O EcD fica à mercê do professor, de sua sensibilidade ao tema, e de como poderá contar com esse docente, para suas necessidades ao cursar a disciplina.

Pedro também relatou que, após dois anos de curso, ainda encontra dificuldades para solicitar horário adicional ou espaço reservado para fazer as avaliações, por ter dificuldades motoras para escrever. Em determinada ocasião, solicitou ao professor tempo adicional, o qual consultou a COMGRAD e recebeu a informação de que deveria ser ele, o professor, a decidir; o docente, então, decidiu estender por 15 minutos a tarefa. Pedro conseguiu contar a situação de forma humorada, mas deixou evidente que coleciona decepções pessoais e prejuízos acadêmicos com esse tipo de atitude.

Outra situação inusitada contada por Pedro foi a de ter sido inscrito na modalidade presencial em uma disciplina, que também era ofertada na opção à distância. Tentou transferir a sua matrícula para a modalidade à distância, o que levou três meses para ser efetivado – quase a totalidade do semestre, e somente aconteceu após ter sofrido um acidente de percurso em uma rampa do campus. Outro constrangimento comentado por Pedro foi quando solicitou mudança de sala de aula de um andar alto e de difícil acesso, à outra no térreo. O professor da disciplina enviou um e-mail aos/as discentes, com uma linguagem pouco receptiva, em que expunha Pedro como o causador da mudança. Isso provocou sentimentos negativos no entrevistado e prejuízos no curso, atrapalhando o ordenamento de matrícula no semestre seguinte, conforme seu relato: “*Fiquei muito mordido, não queria nem entrar na sala, rodei na disciplina*”. Outro episódio que Pedro não sabe se foi por maldade ou desconhecimento, mas alunos mais antigos o aconselharam a não cancelar uma disciplina, pois seria melhor ficar com o conceito Falta de Frequência (FF). Tal conselho também foi dado à Lúcia, que perdeu tempo no curso e enfrentou inúmeros problemas em sua COMGRAD. “*Foi má fé*” dos veteranos, acredita.

Pedro consegue passar da cadeira de rodas para a cadeira da classe, porém não consegue fazer o caminho inverso. Em uma ocasião, em que o monitor saiu mais cedo, no término da aula ele ficou sozinho, por longo tempo, até que surgisse alguém para ajudá-lo. Fernando pondera

que “*colegas olham com olho torto para ti. Tem pouca ajuda realmente. Cada um por si e Deus por todos*”. Eles concordam que o sofrimento maior é quando são calouros, pois ainda conhecem pouco do funcionamento do curso e da Universidade; depois, no decorrer do curso, vão “*pegando as manhas, os macetes*”, pois “*ninguém ajuda o PcD e todo mundo olha assim, pensando, o que ele está fazendo aqui?*”, acredita Pedro.

Todos/as os/as entrevistados/as afirmaram que os setores responsáveis pela recepção e orientação aos/às EcD funcionam no ato da matrícula. No entanto, a entrada nos departamentos dos cursos específicos parece depender de “*sorte ou acaso*”, de encontrar a pessoa certa no lugar certo. Os relatos não são positivos. Por exemplo, Lúcia critica as reuniões de recepção aos calouros, evento informativo importante aos ingressantes, quando, segundo ela, apresentam “[...] *só coisas básicas. Esquecem que no mundo têm pessoas com deficiência*”. Isso inclui a completa omissão dos serviços disponíveis aos/às EcD na Universidade. Essa aluna descobriu somente no segundo semestre do curso que havia setores específicos, onde pudesse endereçar as suas demandas. “*Sou uma pessoa invisível perante a universidade*”, é a sua conclusão.

Lúcia tem autismo e fez algumas solicitações em seu curso, como tempo adicional para atividades e avaliações, antecedência na disponibilização de materiais, monitoria, cronograma das disciplinas, plano de ensino detalhado e comunicação aos professores sobre a sua condição. Ela explica as suas necessidades: “*Não tenho essa capacidade das pessoas neurotípicas, de entender o que a pessoa está querendo. Eu preciso que me digam diretamente o que preciso fazer*”. A estudante necessita de detalhes e de previsibilidade, do contrário se desorganiza e não consegue cumprir as exigências das tarefas. Frente a essas solicitações, relatou ouvir de um professor o seguinte: “*Eu conheci uma pessoa autista como você, que ganhou o prêmio Nobel*”; outro professor ficou surpreso e a indagou: “*Como assim, precisar de tanto tempo para fazer uma prova? No meu tempo, eu tinha que fazer em 60 minutos e tu precisas de mais 60?*”. A situação criada, segundo a aluna, é “*um prato cheio para uma pessoa com autismo. Eu preciso saber a rotina*”.

Em decorrência, Lúcia está bastante frustrada com o relacionamento com o seu curso, afirmando que “*infelizmente não tenho voz ativa na COMGRAD. Não consigo me impor e tenho que aceitar os comentários*”. Com tantos obstáculos, ela mencionou ter desistido de tentar uma aproximação razoável. A aluna está envolvendo os profissionais que a seguem terapêuticamente, para mediar a relação com a Universidade, segundo seu relato: “*Prefiro que falem por mim, pois não quero mais passar por situações como essa de fazer pouco do que eu tenho ou achar que estou exigindo demais*”.

Outros comentários chegam por intermédio dos monitores, que têm relacionamentos mais próximos com os/as EcD e são responsáveis por mediar algumas situações entre eles e os professores, no cotidiano das aulas. Por exemplo: quando um aluno solicitou tempo adicional, um professor respondeu ao monitor perguntando sarcasticamente se 12h seriam suficientes para a realização da avaliação. “*Me consideram um caso totalmente perdido e já estão com papéis para me transferir de curso. Acreditam que vou largar*” (Lúcia). Mesmo as aprovações nas disciplinas, nem sempre são vividas com satisfação. “*Me deixa mais revoltada. Não me sinto feliz por ter conseguido passar sem os recursos. Poderia ter sido menos pior, menos desgastante*” (Lúcia). Aqui, novamente, a mesma sensação de ser “*invisível pelo descaso e desconhecimento*” (Pedro).

Alguma esperança nas mudanças de atitude é mencionada por Fernando, que refere ter percebido uma melhora no relacionamento, com a troca de coordenação de seu curso. O aluno atribui essa diferença de posições dos coordenadores à idade. O novo coordenador é mais jovem e, segundo Fernando, mais aberto e compreensivo, “*diferente dos professores mais veteranos*”. Outros participantes concordam com Fernando, e fica a expectativa de que a sociedade possa estar mudando com as novas gerações, mais familiarizadas com debates e convivência com a diversidade.

## 5. Reflexões e Aproximações

Certamente os/as estudantes não gostariam de criticar, ou reclamar, só por fazê-lo, já que estão vivendo um momento muito significativo em suas vidas, como geralmente é o ingresso na Universidade para os/as jovens. Entretanto, as questões que levantam são cruciais para as suas possibilidades de cursar uma formação universitária e preparar-se profissionalmente. O que no caso de outros/as estudantes poderia ser uma mera insatisfação, no caso dos/das EcD torna-se impossibilidade, bloqueio, inacessibilidade.

Uma das participantes afirma: “*Gente, acessibilidade não é um favor, é um direito*”. Esse desabafo de Lúcia, sendo uma firme posição, nos faz refletir sobre nossas atitudes capacitistas cotidianas, que vão desde as mais claramente discriminatórias a outras mais sutis. O quanto somos capacitistas, às vezes sem querer ser, por desconhecimento e descaso. Por exemplo: não sei e não me envolvo, assim como, se não me envolvo continuo sem saber. Esse jogo do esconde-desconhece não contribui para as relações sociais de inclusão, pois perpetua as divisões entre mundos (Ginsburg, & Rapp, 2020), e uma clara cisão entre “eles e nós”.

Por tanto que a diversidade trate de diferenças, de respeito às individualidades, de modos únicos de ser e de existir, ainda assim essas diferenças precisam ser costuradas pelo fio da compreensão, da empatia, enfim, da hospitalidade. A hospitalidade obedece um princípio moral de acolhimento, independente de normas individuais, que sejam introduzidas para a recepção (Derrida, & Dufourmantelle, 2000; Farias, 2018). Essa não quer ser uma fábula com moral, que nos ensina como devemos nos comportar daqui para frente, mas quer ser, sim, uma história de fim aberto, que está apenas iniciando para todos/as/es, com o ingresso de estudantes com deficiência na Universidade.

Tarvainen (2019) ao utilizar narrativas de pessoas com deficiência para o desvendamento do capacitismo em sua pesquisa, individua duas principais tendências nas relações sociais de inclusão: primeiro, o capacitismo como uma condição do outro (*othering condition*); segundo, como narrativa de resistência. No primeiro caso, sendo o capacitismo baseado em uma concepção de deficiência como desvio ou diferença indesejada, a condição de possível alteridade se apresenta como preconceitos, inacessibilidade e barreiras ambientais. As narrativas das pessoas com deficiência que a autora estudou revelaram contínuas negociações por espaços nas relações sociais, marcadas por ideais normativos, de não reconhecimento da deficiência, como parte da complexidade dos sujeitos (Dias, 2013; Ginsburg, & Rapp, 2020).

A condição descrita pode ser percebida no caso da Universidade, quando as solicitações dos/das EcD parecem exigir um grande esforço, ou serem consideradas demandas exageradas, como a necessidade de comunicação aumentativa e alternativa (Bonotto, Corrêa, Cardoso, & Martins, 2020), ou de soluções e tecnologias assistivas (Galvão-Filho, 2013) e de recursos de acessibilidade em geral. Dar maior tempo para a execução de uma avaliação, um espaço reservado para desenvolvê-la, o auxílio de um monitor para deslocamentos mais seguros, a facilitação nos trajetos, salas acessíveis, professores disponíveis, entre outros exemplos trazidos pelos/as EcD, parecem coincidir com relações sociais assimétricas. O/a EcD é convidado/a a sentir-se sempre inadequado/a e exigente, precisando continuamente solicitar e negociar as condições mínimas de acesso, devendo adequar-se aos ditames do mundo normodotado, que não concebe, por desconhecimento ou outro, as necessárias adaptações para a inclusão.

O capacitismo forja identidades de pessoas, que desde cedo, vivem com o condicionamento, convencimento até, de serem incapazes (Campbel, 2019; Tarvainen, 2019). É importante distinguir, seguindo tal entendimento e compartilhado por outros autores (Hutchinson, Roberts, & Daly, 2018), que ter deficiência é diferente de ser deficiente, ou incapacitado. E retornando ao pensamento de Nussbaum (2011, 2013), criar capacidades significa dar condições para o desenvolvimento pessoal e social. O fato desses estudantes com

deficiência estarem na Universidade, certamente é uma importante condição, que não foi usufruída por muitos/as jovens antes das legislações e políticas afirmativas no Brasil e, exatamente porque as normas existem, estamos em um novo momento, em que precisamos aprimorar o processo de inclusão. Aqui, no entanto, não se discute se os/as EcD podem cursar ou não a Universidade, isso é garantido; mas, questiona-se as possibilidades e condições de fazê-lo, sem que precisem desistir de projetos ou sonhos.

Os/as EcD precisam ter condições para construir novas vivências e narrativas, que os permitam desengajar de “barreiras e atitudes incapacitantes” (Tarvainen, 2019, p. 293). Isso só será possível quando forem estabelecidas relações sociais de inclusão mais claras, reguladas por “protocolos”, como mencionado pelos/as estudantes entrevistados/as. Para além das regras de convivência, são também necessárias revisões de concepções sobre deficiência, capacidades, desempenho, normalidade, estética, realização, entre tantas outras, para que as regras funcionem e sejam coerentes com os espaços de vida e de realização a que as PcD têm direito.

Dessa forma, se evidencia a segunda tendência nas relações sociais de inclusão, individuada por Tarvainen (2019), a narrativa como resistência, ou seja, as tentativas de desconstrução de práticas opressivas e capacitistas no cotidiano. Isso normalmente aparece nos discursos, por meio de afirmações de direitos e pelo reconhecimento das mudanças em políticas e práticas de inclusão, como bem sintetizado especialmente pela fala de Lúcia, apresentada anteriormente. A resistência pode aparecer também no discurso do outro, por meio de desconfiança frente, por exemplo, a uma deficiência não tão “visível”, ou “suficientemente clara”, como o autismo, referido pela mesma aluna.

Enquanto a narrativa como condição do outro transforma o corpo com deficiência em objeto, a narrativa como resistência busca reinstaurar a sua subjetividade, como afirma Lúcia e similarmente outros/as estudantes entrevistados/as: *“Não quero mais passar por situações como essa de fazer pouco do que eu tenho ou achar que estou exigindo demais”*. Esse parece ser o jogo prevalente nas relações sociais de inclusão, onde a objetivação do corpo com deficiência reafirma o capacitismo, a incapacidade intrínseca, e choca-se continuamente com movimentos contrários, de resistência e de afirmação de direitos (Campbell, 2013, 2019; Tarvainen, 2019). O difícil é quando a internalização da incapacidade é tão estabelecida, que as próprias PcD incorrem em discursos capacitistas e, portanto, não exercem o seu papel de resistência nas relações sociais.

Neste estudo foi possível notar o despreparo da gestão da Universidade, tanto no ingresso como na permanência dos/das EcD nos cursos de graduação. Até a conclusão desta etapa do trabalho, não haviam sido elaborados ou divulgados protocolos, somente algumas capacitações para a preparação dos servidores, tanto técnicos administrativos como docentes, de como receber ou proceder com os/as EcD. As ações precisam ser feitas de forma organizada, contínua e uniforme, evitando com que cada unidade estabeleça critérios e formas de atuar por conta própria, por acreditarem serem as mais adequadas. A receptividade será sempre diferente nos diferentes ambientes, pois depende de inúmeros fatores, porém, se existem orientações gerais da organização, parte-se de um patamar de ação comum e as diferenças podem ser melhor enfrentadas.

O fato de delegar aos departamentos e cursos da Universidade a gestão da diversidade demonstra limitações na abordagem do problema, conforme o que foi constatado na maioria das entrevistas. As demandas dos/as EcD não têm sido atendidas, dificultando o desempenho e relacionamentos acadêmicos, chegando a fazê-los/as pensar em desistir do curso, ou sentirem-se pressionados/as a fazê-lo. Além disso, a Universidade está delegando às unidades a crucial tarefa, com todos os riscos envolvidos, de construir na prática, de forma individualizada, os processos de inclusão.

Estas são reflexões iniciais de um projeto em andamento até 2024, mas que já dá pistas das trajetórias de EcD em ambientes universitários. Nos sentimos responsáveis e participantes

em posições tão fortes e que nos confrontam com as nossas mais recônditas pré-concepções sobre deficiências e sobre as pessoas com deficiência. Sem interferir no lugar de fala (Ribeiro, 2020) dos/das EcD, mas contribuindo para ampliar as suas vozes. Além disso, reconhecemos as limitações deste estudo. É de dever ouvir outras vozes das relações sociais de inclusão envolvidas, professores e técnico-administrativos da Universidade, para formular um quadro mais completo de como o processo ocorre. De qualquer forma, pensamos que este seja um tema de grande relevância para a inclusão de EcD em universidades, e estudos como este podem contribuir para entender e aprimorar esses processos em instituições educativas.

## Referências

- Barros, T., Pereira, A., Norato, H., & Morais, I. (2016). Organizações e diversidade: uma análise do tratamento dado aos alunos portadores de deficiência em instituições federais de ensino superior. *Revista Organizações em Contexto*, 12(23), 69-102. doi: [10.15603/1982-8756/roc.v12n23p69-102](https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v12n23p69-102)
- Basso-Poletto, D., Efrom, C., & Rodrigues, M. B. (2020). Ações afirmativas no Ensino Superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-34. doi: [10.15359/ree.24-1.16](https://doi.org/10.15359/ree.24-1.16)
- Batista, R., Vivas, E., & Nunes, T. (2022). Inclusão no ensino superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino. *Revista de Gestão & Secretariado*, 13(1), 170-195. doi: [10.7769/gesec.v13i1.1251](https://doi.org/10.7769/gesec.v13i1.1251)
- Beltrame, B., Bidarte, M., & Rodrigues, M. (2021). Mulheres com Doenças Mentais: Estigma e Carreira. *XXIV Seminários em Administração – SemeAd*, Anais..., Versão Online.
- Bonotto, R., Corrêa, Y., Cardoso, E., & Martins, D. (2020). Oportunidades de aprendizagem com apoio da Comunicação Aumentativa e Alternativa em tempos de Covid-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 1730-1749. doi: [10.21723/riaee.v15i4.13945](https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13945)
- Brasil. (2012, 29 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)
- Campbell, F. K. (2001). Inciting legal fictions: ‘disability’s’ date with ontology and the ableist body of law. *Griffith Law Review*, v. 10, n. 1, p. 42-62. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10072/3714>
- Campbell, F. K. (2013). Problematizing vulnerability: engaging studies in ableism and disability jurisprudence. *Griffith Law Review*. Draft. Recuperado de [https://documents.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@law/@lirc/documents/doc/uow\\_166211.pdf](https://documents.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@law/@lirc/documents/doc/uow_166211.pdf)
- Campbell, F. K. (2019). *Precision Ableism: a studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment*. *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 23(2), p. 138-156. doi: [10.1080/13642529.2019.1607475](https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1607475)
- Carvalho-Freitas, M., & Marques, A. (2010). Formas de ver as Pessoas com Deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(3), 100-129. doi: [10.1590/S1678-69712010000300007](https://doi.org/10.1590/S1678-69712010000300007)
- Coelho, P., Orsini, A., & Abreu, N. (2016). Os Encontros de Serviço de Deficientes Visuais em Instituições de Ensino Superior. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10(2), 65-79. doi: [10.12712/rpca.v10i2.728](https://doi.org/10.12712/rpca.v10i2.728)
- Creswell, J. W. (2007) *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Derrida, J., Dufourmantelle, A. (2000). *Of Hospitality: Anne Dufourmantelle Invites Jacques Derrida to Respond*. Stanford: Stanford University Press.

- Dias, A. (2013). Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: *II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência*, Anais..., São Paulo, p. 1-14.
- Dias, R., Passos, I., Freitas, A., & Gaio, L. (2018). O processo de ensino-aprendizagem do método das partidas dobradas para alunos com deficiência visual. *CAP Accounting and Management*, 12(1), 85-100. Recuperado de <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/CAP/article/view/2452/2096>
- Dias, R., Gomes, M., & Marques, J. (2021). Atitudes sociais dos discentes de ciências contábeis em relação à inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas*, 18(2), 96-123. Recuperado de <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/1200>
- Farias, A. B. (2018). *Poéticas da Hospitalidade*. Ensaios para uma filosofia do acolhimento. Porto Alegre: Zouk.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fraga, A., Colomby, R., Gemelli, C., & Prestes, V. (2022). As diversidades da diversidade: revisão sistemática da produção científica brasileira sobre diversidade na administração (2001-2019). *Cadernos EBAPE.BR*, 20(1), 1-19. doi: [10.1590/1679-395120200155](https://doi.org/10.1590/1679-395120200155)
- Galvão-Filho, T. (2013). A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 2(1), 25-42. doi: [10.9771/2317-1219rf.v2i1.7064](https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v2i1.7064)
- Ginsburg, F., & Rapp, R. (2020). Disability/anthropology: Rethinking the parameters of the human an introduction to supplement 21. *Current Anthropology*, 61(S21), S4-S15. doi: [10.1086/705503](https://doi.org/10.1086/705503)
- Goffman, E. (2008). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, R., & Costa, M. (2017). Análise e Perspectivas do Laboratório de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Um Estudo de Caso na Biblioteca Central Zila Mamede. *Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas*, 14(2), 20-37. Recuperado de <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/742>
- Hutchinson, K., Roberts, C., & Daly, M. (2018) Identity, impairment and disablement: exploring the social processes impacting identity change in adults living with acquired neurological impairments. *Disability & Society*, 33(2), 175-196. doi: [10.1080/09687599.2017.1392931](https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1392931)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge). (2016). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge). (2018). *Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf>
- Law, J. (2004). *After method: mess in social science research*. London: Routledge.
- Lopes, G. (2022). *O capacitismo na percepção de uma comunidade universitária*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Mello, A. G., Fernandes, F., & Grossi, M. (2013). Entre pesquisar e militar: engajamento político e construção da teoria feminista no Brasil. *Revista Artemis*, 15(1), 10-29. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/16635>
- Mello, A. G. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciênc. saúde coletiva*, 21(10), 3265-3276. doi: [10.1590/1413-812320152110.07792016](https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016)
- Mello, A. G. (2019). Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: Prata, N., & Pessoa, S. *Desigualdades, gêneros e comunicação*. São Paulo: Intercom. (Parte III, Cap. 2, 125-142).

- Mendonça, I., & Gomes, M. F., (2017). Grupo focal: instrumento de coleta de dados na pesquisa em educação. *Cad. Ed. Tec. Soc.*, 10(1), 52-62. doi: [10.14571/cets.v10.n1.52-62](https://doi.org/10.14571/cets.v10.n1.52-62)
- Moura, R., Nascimento, R., & Barros, D. (2020). “There’s a lot of woman in him”: the feminine as a deviance from the norm. *Organizações & Sociedade*, 27(95), 620-643. doi: [10.1590/1984-9270951](https://doi.org/10.1590/1984-9270951)
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. The human development approach. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2013). *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: Martins Fontes.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability and Society*, 28(7), 1024-1026. doi: [10.1080/09687599.2013.818773](https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773)
- Ribeiro, D. (2020). *Lugar de fala*. São Paulo: Editora Jandaíra.
- Ribeiro-Júnior, G., & Alves-Filho, A. (2020). A Percepção de Alunos com Deficiência sobre a Gestão para a Inclusão: o caso do IFPB Campus João Pessoa/PB. *Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas*, 17(3), 238-258. Recuperado de <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/1190>
- Saeta, B., Popadiuk, S., & Teixeira, M. (2003). Avaliação de serviços educacionais no ensino superior: o ponto de vista de alunos regulares e vestibulandos portadores de deficiência. *Organizações & Sociedade*, 10(27), 27-39. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/osoc/a/mqGkXVTMdwWx9jhtkjdCytj/?lang=pt&format=pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3. Ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sen, A. (2010). *La diseguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sennett, R. (2004). *Rispetto*. Bologna: Il Mulino.
- Silva, E. (2017). Enfrentando uma dívida histórica: UFMG aprova cotas na pós-graduação. *Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, 4(09), 428-456. Recuperado de <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/4019>
- Silva, J., & Pinto, F. (2016). Conviver e Perceber a Deficiência: Relação e Influência nas Concepções de uma Amostra de Discentes de Administração. *Gestão & Regionalidade*, 32(96), 71-91. doi: [10.13037/gr.vol32n96.3473](https://doi.org/10.13037/gr.vol32n96.3473)
- Slee, R. (2012). Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. In: Apple, M., Ball, S., & Gandin, L. A. (Orgs.). *Sociologia da Educação*. Porto Alegre: Penso.
- Tarvainen, M. (2019). Ableism and the life stories of people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), 291-299. doi: [10.16993/sjdr.632](https://doi.org/10.16993/sjdr.632)
- Watson, N., & Vehmas, S. (2019). Disability studies: into the multidisciplinary future. In: Watson, N., & Vehmas, S. *Routledge handbook of Disability Studies*. Abington: Routledge.