

Fatores que Dificultam a Permanência de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior

Challenges for Students with Disabilities to Stay at Higher Education Institutions

Isabela Samogim Santos^a; Alex Sandro Gomes Pessoa^{*b}

^aUniversidade do Oeste Paulista, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. SP, Brasil.

^bUniversidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia. SP, Brasil.

*E-mail: alexessoa@ufscar.br

Resumo

A inclusão representa um desafio em todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Torna-se, desse modo, fundamental entender as diferenças e as especificidades das pessoas com deficiência para implantação de modelos educativos inclusivos em cada modalidade de ensino. Este artigo teve como objetivo identificar e analisar, a partir do ponto de vista dos estudantes com deficiência, os fatores que dificultam a permanência nas instituições de ensino superior e, eventualmente, promovem a evasão nesta modalidade de ensino. O estudo proposto foi de natureza qualitativa, em recorte transversal. A pesquisa foi realizada em duas universidades localizadas numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, sendo uma pública e outra privada. Após a definição dos critérios para recrutamento dos participantes, sete universitários com deficiência aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e a entrevista reflexiva, sendo que os dados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que diversas práticas no interior da universidade podem estar associadas à exclusão, variando de questões objetivas, como a ausência de recursos adaptados e barreiras arquitetônicas, a aspectos relacionais, como a presença de preconceito e resignação dos próprios estudantes com deficiência. Desse modo, apesar do notório aumento de estudantes com deficiência no ensino superior, este estudo revelou que ainda existem necessidades de mudanças significativas na cultura institucional para que a inclusão seja, de fato, uma realidade nas universidades.

Palavras-chave: Estudantes com Deficiência. Ensino Superior. Inclusão. Permanência.

Abstract

Inclusion represents a challenge in all levels of teaching, from early childhood to higher education systems. Based on that, it is essential to understand the differences and specificities of people with disabilities for the implementation of inclusive educational models in each teaching modality. This article aimed to evaluate, from the point of view of undergraduate students with disabilities, the challenges they face to stay in the university and the factor that may be associated to drop off the institution. Using a qualitative approach, the research was conducted within two universities located in a medium-sized city in São Paulo state. After defining the criteria for recruiting the participants, 7 undergraduate students with disabilities voluntarily accepted to participate in the research. The instruments used were semi-structured interviews and the reflective interviews, and the data gathered from the fieldwork were analyzed through content analysis. Findings pointed out that several practices within the university may be associated with exclusion, ranging from objective issues, such as the absence of adapted resources and architectural barriers, as well as negative relationships which expose them to prejudice. Thus, despite the notorious increase of undergraduate students with disabilities in higher education in Brazil, this study revealed that there are a range of necessary changes to become the universities truly inclusive.

Keywords: *Students with disabilities; Higher education; Inclusion; Exclusion.*

1 Introdução

As pessoas com deficiência têm uma trajetória escolar marcada, historicamente, pela dificuldade dos sistemas educacionais em aceitar as diferenças. Os caminhos percorridos pelas políticas de inclusão esbarraram em ações fundamentadas em práticas assistencialistas, paternalistas, conservadoras e excludentes, o que impediram os avanços e inovações para a escolarização de alunos com deficiências no ensino regular (CABRAL; MELO, 2017; MANTOAN, 2013). A inclusão no Ensino Superior, por exemplo, é uma conquista recente deste segmento (SECADI, 2016). Porém, há que se considerar em que condições eles acessaram este nível de ensino, bem como os desafios que enfrentam para

permanecerem nas instituições.

Para compreendermos as dificuldades que os estudantes com deficiências enfrentam no acesso e permanência no ensino superior, se faz necessário conhecermos os paradigmas sobre a inclusão, que, de forma sumarizada, fundamentam-se no modelo médico da deficiência e no modelo social da deficiência (SASSAKI, 2012). No modelo médico, o atendimento à pessoa com deficiência visava à cura e reabilitação, para, então, adequar a pessoa à sociedade. Surgem, a partir desta concepção, os centros de reabilitação. Já no modelo social da deficiência, compreende-se que sociedade, de forma geral, deve ser modificada, tanto do ponto de vista de suas estruturas físicas quanto atitudinais

para atender as necessidades das pessoas com deficiência. A partir dessa prerrogativa, os equipamentos sociais das diferentes esferas (educacional, na saúde, de qualificação profissional, entre outros) devem ser modificados para permitir a participação integral de pessoas com diferentes características, habilidades e aptidões (MARTINS; SILVA, 2016; MANTOAN, 2013).

A partir das críticas ao modelo médico, o novo modelo proposto indicava a necessidade da sociedade se adaptar para, de fato, incluir. Assim, esse paradigma advoga para a valorização das diferenças, bem como defende a exclusão de barreiras impostas pela sociedade, com vistas à garantia de direitos de todo cidadão, incluindo das pessoas com deficiência (GALVÃO FILHO, 2013). No Relatório Mundial sobre a Deficiência, publicado em 2011, a OMS (Organização Mundial da Saúde) conceitua a deficiência como “interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais” (p.4), que limita a participação plena e eficaz dessa população em algumas atividades de forma igualitária. Assim, esta definição ressalta a diferença e a diversidade ao invés de dar ênfase à ótica da lesão, bem como passa a considerar as influências culturais e sociais para o desenvolvimento e superação de barreiras que a deficiência traz (SASSAKI, 2012).

Além dos paradigmas e de suas transições, é importante conhecer o público alvo cuja Educação Especial se destina, uma vez que esta categoria é utilizada inapropriadamente por diversos segmentos (CAMARGO, 2017). Educação especial é uma modalidade de ensino caracterizada por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar e suplementar para garantir a educação formal dos estudantes que apresentem necessidades educacionais (MAZZOTTA, 2008). A Política de Educação especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), determina como deve ser realizado o atendimento especializado aos alunos com deficiência, que apresentam transtorno do espectro autista e com altas habilidades.

A inclusão escolar, por sua vez, significa considerar as especificidades e necessidades de cada aluno, incluindo a preservação do direito das pessoas com deficiência de frequentarem escolas regulares. Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado garante a inclusão de alunos público alvo da educação especial, ofertando um trabalho distinto, complementar e diferenciado daquele realizado na escola comum. O trabalho desenvolvido deve ser pautado na especificidade do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, em um espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais, na própria escola e com diálogo entre os profissionais para facilitar o aprendizado (BATISTA, 2013; MANTOAN, 2013).

Todavia, tal como alerta Machado (2013), os modelos

tradicionais de escola privilegiam o conhecimento científico de maneira descontextualizada, pois propõe uma assimilação verticalizada dos conteúdos, padronizam resultados, promovem avaliações classificatórias, geram repetências e evasões, pois se centram em representações de “alunos ideais”. O modelo de inclusão escolar propõe o rompimento com esses padrões. Os movimentos educacionais inclusivos buscam novas formas de ensinar e aprender, pois levam em consideração a pluralidade cultural e a complexidade da rede de interações humana, beneficiando todos os estudantes, com ou sem deficiência (MACHADO, 2013).

Portanto, a inclusão representa um desafio em todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Torna-se, desse modo, fundamental entender as diferenças e as especificidades das pessoas com deficiência para implantação de modelos educativos inclusivos em cada modalidade de ensino. Para tanto, é preciso que sejam consolidadas estratégias políticas e pedagógicas que permitam acesso igualitário ao conhecimento científico e filosófico, historicamente produzido pela humanidade, proporcionando acessibilidade aos bens materiais, simbólicos e culturais (SANTOS; PONCE, 2015). Esse compromisso deve perpassar todas as modalidades de ensino, sem distinção, e atingir tanto a rede de ensino pública quanto as instituições educacionais privadas (CABRAL, 2017).

Segundo dados da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão - SECADI, em 2016, o Censo da Educação Superior demonstrou que, entre 2003 e 2015, o número de estudantes com deficiência no ensino superior passou de 5.078 para 33.475, representando um crescimento de 559%. Isso significa que, de alguma forma, esses estudantes passaram a ocupar espaços nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Porém, é preciso avaliar em que condições eles acessaram este sistema educacional, suas trajetórias de escolarização e os desafios que enfrentaram para a permanência. Estudos circunscritos à esta temática podem auxiliar as universidades a se reorganizem para o acesso e permanência desses estudantes.

É notório que, nos últimos anos, a temática de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior vem ganhando espaço, tanto nos eventos científicos quanto nos fóruns de discussões de efetivação de políticas públicas educacionais (PEREIRA; SILVA; FACIOLA; PONTES; RAMOS, 2016). Apesar dos discursos polissêmicos, é consensual o entendimento de que, para assegurar o pleno acesso em todas as atividades acadêmicas, as universidades devam elaborar programas que estejam em sintonia com o paradigma de educação inclusiva (SECADI/SESu–2013). Assim, materializar a inclusão no ensino superior é criar condições de acessibilidade no âmbito atitudinal, arquitetônico e pedagógico. Sem dúvida, também devem

ser problematizadas as condições efetivas de participação, engajamento na vida acadêmica e condições aprendizagem (MACHADO; COSTAS, 2015; MARTINS; SILVA, 2016).

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior não é um tema recente. Como exemplo, podemos citar o aviso curricular nº277, de 8 de maio de 1996, que já versava sobre as adequações no processo de acesso de estudantes com deficiência no ensino superior. As mudanças políticas ocorridas ao longo dos anos, apesar de morosas, foram importantes para assegurar o acesso desses estudantes a este nível de ensino. Todavia, tal como alerta Pereira (2016), as dificuldades de inserção e permanência no ensino superior podem ser devido a fatores culturais e políticos. Assim, nem sempre estar na universidade é, verdadeiramente, estar incluído nela. Para oportunizar a efetiva participação de todos, é essencial que as universidades reflitam seu papel no sistema educacional.

Em consonância com os autores supracitados, Calheiros e Fumes (2011) afirmam que o estigma social pode ser um dos fatores de afastamento de pessoas com deficiência do Ensino Superior. Similarmente, Pereira (2016), ao analisar as dificuldades de acesso e permanência desta população no ensino superior, acrescenta que a conquista de uma vaga e, posteriormente, a possibilidade de manter-se na universidade, exige uma Educação Básica de qualidade, pois uma trajetória escolar pregressa bem-sucedida pode favorecer estes estudantes. Além disso, Figueiredo (2013) acrescenta que a precariedade na formação dos professores universitários também se torna um obstáculo na inclusão dos alunos com deficiência.

De forma sumarizada, a literatura da área tem afirmado que para assegurar a educação inclusiva de estudantes com deficiência no ensino superior é necessária a promoção de acessibilidade arquitetônica, estratégias educativas inovadoras, procedimentos avaliativos que reconheçam as especificidades dos estudantes, recursos didáticos adaptados e professores capacitados para a valorização das diferenças nos espaços da universidade. Caso contrário, a presença das pessoas com deficiência nestas instituições pode reforçar processos excludentes já vivenciados em outros espaços (PEREIRA, 2016).

Com base nestas interlocuções, este artigo teve como objetivo identificar e analisar, a partir do ponto de vista dos estudantes com deficiência no ensino superior, os fatores que dificultam a permanência nas instituições e, eventualmente, promovem a evasão nesta modalidade de ensino.

2 Material e Métodos

Este artigo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado da primeira autora. Originalmente, em termos do referencial epistemológico, o a pesquisa fundamentou-se na abordagem socioecológica para compreensão da resiliência

(PORCELLI; UNGAR; LIEBENBERG; TRÉPANIER, 2014; LIBÓRIO; CASTRO; FERRO; SOUZA, 2015), com ênfase para os processos de fortalecimento subjetivo que as instituições de ensino superior podem promover em estudantes com deficiência, e da educação inclusiva (SASSAKI, 2012; MANTOAN, 2013; MAZZOTTA, 2008).

O estudo proposto foi de natureza qualitativa, em recorte transversal. Optou-se pela abordagem qualitativa, pois esta revela percepções do sujeito que não podem ser quantificadas e zela pela compreensão dos aspectos subjetivos como princípio do conhecimento, tais como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Enfatiza, ainda, relações complexas a partir da realidade, sendo que o *corpus* compilado nesta abordagem permite a utilização de técnicas analíticas que geram interpretações a partir do ponto de vista dos participantes (MINAYO, 2012). Dado o interesse dos pesquisadores em compreender as dificuldades que estudantes com deficiência têm de permanecerem nas instituições de ensino superior, esta escolha pareceu mais assertiva.

2.1 Instituições e participantes

Apesquisa foi realizada em duas universidades localizadas numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, sendo uma pública e outra privada. Inicialmente, as universidades foram consultadas sobre possíveis registros informatizados de estudantes com deficiência. Todavia, ambas instituições alegaram não possuírem um sistema, de modo que se constatou uma sub-notificação dos casos de estudantes com deficiência que frequentavam as instituições.

Optou-se, então, pelo envio de e-mails aos coordenadores de cursos para que os mesmos pudessem indicar os estudantes universitários com deficiência que estivessem frequentando os cursos de graduação. No total, 54 coordenadores foram acionados no período de fevereiro a abril de 2017, sendo que cada um recebeu, no mínimo, três vezes o mesmo e-mail. Apenas nove responderam à solicitação da pesquisadora.

Após a indicação dos coordenadores de curso dos estudantes com deficiência matriculados, foram identificados oito estudantes, provenientes de cursos de diversas áreas do conhecimento. Após o convite realizado a todos estes estudantes, sete universitários com deficiência, sendo cinco da instituição privada e apenas dois estudantes da universidade pública, aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. O Quadro 1 apresenta dados sociodemográficos dos participantes:

Quadro 1 – Dados sociodemográficos dos participantes

Estudante	Idade	Gênero	Etnia	Renda Familiar mensal	Instituição	Curso	Tipo de deficiência
1	20	Masculino	Branco	R\$4.000,00	Privada	Química Bacharelado	Deficiência Física
2	32	Masculino	Pardo	R\$3.000,00	Pública	Pedagogia	Deficiência Visual
3	33	Feminino	Parda	R\$1.500,00	Pública	Fisioterapia	Deficiência Visual
4	21	Masculino	Branco	R\$5.000,00	Privada	Jornalismo	Deficiência Física
5	20	Feminino	Branca	R\$1.500,00	Privada	Psicologia	Deficiência Visual
6	23	Masculino	Pardo	R\$5.000,00	Privada	Psicologia	Deficiência Visual
7	20	Feminino	Branca	R\$2.500,00	Privada	Jornalismo	Deficiência Visual

#PraCegoVer¹: Tabela composta de 8 colunas com informações sociodemográficas dos participantes. Na primeira coluna é apresentada a relação e identificação dos estudantes que participaram da pesquisa; segunda coluna a idade dos participantes; terceira coluna o gênero; quarta coluna a etnia; quinta coluna a renda familiar; sexta coluna a instituição de ensino superior; sétima coluna o curso; oitava coluna o tipo de deficiência.

Fonte: Dados da pesquisa.

2.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram as entrevistas semiestruturadas e a entrevista reflexiva. O Roteiro de entrevistas semiestruturado para os estudantes com deficiência foi constituído por questões elaboradas com base em temas específicos trazidos pela literatura. Sumariamente, foram elencados 5 temas, a saber: questões gerais (dados sócio-demográficos), vida acadêmica, fatores de proteção e resiliência, desafios para permanência no ensino superior e tutores de resiliência. Para o presente artigo, foram utilizados, principalmente, os dados que emergiram a partir do quarto conjunto de questões (desafios para permanência no ensino superior).

Após a transcrição e pré-análise das entrevistas, foi utilizada a entrevista reflexiva, que consiste na retomada com o participante de alguns conteúdos que surgiram na entrevista inicial (semiestruturada) e que não ficaram claros ou mereciam ser retomados com mais profundidade. Esta técnica permite a reflexão de significados subjetivos e tópicos centrais que apareceram nos discursos dos entrevistados. Assim, a entrevista reflexiva auxiliou na qualificação da relação da pesquisadora com os participantes e permitiu aos entrevistados validarem os conteúdos que foram interpretados pela pesquisadora e seu orientador (ver mais sobre a técnica em YUNES; SZYMANSKI, 2005).

2.3 Procedimentos

Inicialmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais para verificar os processos de resiliência associadas às experiências dos jovens no ensino superior, bem como as dificuldades que os estudantes encontravam para dar continuidade aos estudos ou realizar as atividades acadêmicas previstas para sua formação. Após uma análise dos dados obtidos na primeira entrevista (realizada pelos autores deste artigo e os outros pesquisadores da pós-graduação que faziam parte do grupo de pesquisa), elegeram-se alguns

conteúdos que necessitavam de aprofundamento, reflexão e esclarecimento dos dados que surgiram no primeiro encontro entre pesquisadora e entrevistados. Em seguida, foram realizadas as Entrevistas Reflexivas.

É importante ressaltar que a entrevista reflexiva não foi conduzida com todos os participantes, pois se considerou que os conteúdos que emergiram na entrevista inicial de alguns participantes eram suficientes para a análise dos dados, levando em consideração o objeto de estudo em questão. Já entre os participantes convidados para a Entrevista Reflexiva, foram necessários, em alguns casos, mais de um encontro para compilar dados suficientes para responder às questões centrais da pesquisa.

Todas as entrevistas foram realizadas em sala reservada na própria instituição de ensino dos estudantes, gravadas por intermédio de gravador digital e, posteriormente, transcritas na íntegra. As entrevistas duraram, em média, 50 minutos cada sessão. Todo suporte requerido pelos participantes foi fornecido para certificar que o processo de pesquisa estava alinhado com os princípios de educação inclusiva e, dessa forma, possibilitaria a participação efetiva dos estudantes com deficiência no processo de investigação.

2.4 Análise de dados

Os dados decorrentes das entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin, possibilitando a identificação de categorias e subcategorias em torno do objeto de investigação. Para Bardin (2009), as categorias são classes que aglutinam um grupo de elementos, tendo em conta os caracteres e conteúdos semânticos que os aproximam. A análise de conteúdo das entrevistas foi composta de 3 fases: 1) Pré-Análise, que se constituiu como a fase de leituras exaustivas dos textos, sistematização das ideias trazidas nos discursos e separação de trechos significativos (levando em consideração o objeto de estudo); 2) Exploração do Material, que se constituiu como a fase de codificação e definição dos

¹ Optou-se pelo uso da hashtag #PraCegoVer como forma de áudio-descrição das Tabelas apresentadas no decorrer do manuscrito para garantir acessibilidade de leitura aos deficientes visuais. Esse movimento foi idealizado pela professora Patrícia Braille, com o objetivo de disseminar a cultura da acessibilidade nas redes sociais.

núcleos semânticos; 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados com elaboração de categorias analíticas.

Para assegurar confiabilidade no tratamento analítico, as entrevistas foram analisadas separadamente pelos autores deste artigo, sendo que as discrepâncias no material analisado foram sanadas por consenso. Em seguida, após a organização da primeira versão das categorias, o material foi submetido para análise de juízes, composto por uma banca de avaliadores pertencentes ao grupo de pesquisa cujo presente estudo estava vinculado. As avaliações dos juízes foram confirmatórias (acima de 90%) para a fidedignidade da correspondência dos excertos e de seu pertencimento às respectivas categorias.

2.5 Considerações éticas sobre a pesquisa

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Oeste Paulista (CAAE 61304216.8.0000.5515), e seguiu as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, em sua resolução 510/2016. Após aprovação, foram realizados os contatos com as instituições, solicitando autorização para realização da pesquisa e contato com os participantes.

Como já informado, as entrevistas foram gravadas após autorização dos participantes, transcritas na íntegra e armazenadas em equipamento particular da pesquisadora. O descarte ocorrerá após decorridos cinco anos da realização do trabalho de campo. Cabe ressaltar que os nomes dos participantes não serão divulgados neste manuscrito ou em qualquer outro meio de comunicação, sendo substituídos por pseudônimos para a assegurar a integridade dos participantes e anonimato.

3 Resultados e Discussão

Após o procedimento analítico cujos dados coletados foram submetidos, aos resultados revelaram uma variabilidade de fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, mas destacaram-se as seguintes categorias: 1) Recursos pedagógicos não-adaptados, barreiras arquitetônicas, práticas excludentes e discriminatórias; 2) Resignação, a-criticidade e desconhecimento das ações de inclusão; 3) Vivências de Preconceito no âmbito universitário. Nesta seção, são apresentadas as constatações dos proponentes do estudo de forma integrada a excertos das entrevistas (semi-estruturada e reflexiva), pois tais relatos deram base à consolidação das categorias analíticas.

3.1 Recursos pedagógicos não-adaptados, barreiras arquitetônicas, práticas excludentes e discriminatórias

As entrevistas revelaram que os processos de exclusão ocorrem a partir do uso de recursos pedagógicos não adaptados, bem como de práticas excludentes que ocorrem no cotidiano das instituições e das barreiras arquitetônicas em função de prédios e espaços que ainda não permitem à

acessibilidade. Os estudantes da universidade pública foram ainda mais críticos em relação a estes aspectos, o que levou os pesquisadores a levantarem como hipótese que a universidade pública apresenta problemas ainda mais graves em relação à efetivação de práticas de inclusão, tanto no âmbito pedagógico, atitudinal e nas estruturas físicas. Caberia avaliar, todavia, se este dado não corresponderia a um nível maior de criticidade nos estudantes de universidades públicas ou se, de fato, esta instituição ainda apresenta ações incipientes para a prática de inclusão dos estudantes com deficiência.

Fora as barreiras físicas, têm as barreiras atitudinais. Por exemplo, na aula, se você é professor e você vai pra lousa e você escreve na lousa... ai ‘Olha [cita o nome do estudante 2], esse conceito aqui, é diferente desse... porque esse aqui é diferente daquele dali’. Esse daqui o quê? Aquele dali qual? Aquilo lá onde? Isso acontece com frequência. Outro exemplo, filme, imagens, fotos... Você está dando aula e você traz um quadro. Você não tem que falar nome [do aluno com deficiência]. Eu acho que a descrição não deve ser somente pra mim, porque cria um clima ruim se fala só meu nome. Ele [faz referência ao professor] deve se reportar a sala inteira. Tipo ‘Olha pessoal, a imagem que está na lousa é Tarsila do Amaral, é a Abaporu, tem os pés grandes, ela está sentada, de perfil, tem os braços grandes’ (Estudante 2, Pedagogia, Universidade Pública).

Como recursos não-adaptados, foram elencados a ausência de adaptação em laboratórios de saúde, equipamentos pedagógicos que não permitem a operacionalização, sistemas de relatórios que não consideram as especificidades dos estudantes e softwares que ainda não foram submetidos a nenhum tipo de adaptação. Como exemplo, um estudante citou “um arranjo” feito pelo professor em um equipamento de eletroestimulação que precisou ter seus botões arrancados para que a estudante pudesse utilizá-lo. Em outra situação, contudo, o estudante não pôde participar das atividades, pois o equipamento não poderia ser alterado em função de uma norma do Conselho de Psicologia.

Não existe nada adaptado na área da saúde. Por exemplo, o aparelho de eletroestimulação, a gente teve que colar um monte de adesivos nos aparelhos. Então o professor arrancou os botões do aparelho e colava os adesivos. (Estudante 3, Fisioterapia, Universidade Pública).

Hoje, o sistema da Universidade pra fazer relatórios e tudo mais, ele não é nenhum pouco adaptado. [...] Num teste que eu vou aplicar numa clínica, hoje eu não consigo fazer a ampliação de um manual por questão de ética do próprio Conselho. (Estudante 6, Psicologia, Universidade Particular).

Apesar de ter aparecido em alguns momentos das entrevistas o reconhecimento por parte dos estudantes em quanto à melhoria na acessibilidade nas IES, foram realizadas críticas densas sobre as mudanças que eles julgavam necessárias em relação a barreiras arquitetônicas. Tanto os estudantes da universidade pública quanto da particular relataram ausência de acessibilidade em alguns locais do Campus, como laboratórios, blocos de aulas, pisos irregulares, ausência de corrimão nas escadas e auditórios, ausência de identificação dos locais e piso tátil.

Olha, por exemplo, eu estava lá no bloco da pedagogia, e eu não consigo vir sozinho pra cá, não tem piso tátil. Fora não ter piso tátil o piso é todo irregular. Onde tem escada não tem corrimão. A acessibilidade é deficitária. Por exemplo, eu entro no auditório, se eu sou uma pessoa que usa cadeira de rodas, e não tem rampas, só tem escada. Onde está o déficit, comigo ou com o ambiente? O ambiente tem que estar adequado. (Estudante 2, Pedagogia, Universidade pública).
Pra mim é isso, péssimo... a limitação de se locomover dentro do Campus. Na biblioteca é difícil, no Restaurante Universitário é mais difícil ainda, na Clínica também... acho que a estrutura da universidade é péssima. (Estudante 3, Fisioterapia, Universidade Pública)
Meus maiores desafios? Era o ir e vir. O simples fato de chegar na sala [...] eu basicamente tranquei o curso porque eu não conseguia chegar na sala. (Estudante 4, Jornalismo, Universidade Particular).

Em relação às práticas excludentes, foram mencionadas situações vexatórias vivenciadas pelos estudantes com professores e também com profissionais que ocupam a função de coordenadores. Os relatos evidenciaram ações discriminatórias, resistência a mudanças, descuido e despreparo desses profissionais. A Estudante 5, por exemplo, considera o fato de ter que realizar suas provas em outro local (separada da sua turma) como uma prática desnecessária, que gera exclusão. Percebe-se que não há um protocolo nas ações realizadas pela universidade, pois, em um determinado curso, as provas são realizadas na sala de aula, junto com a turma; já em outros cursos da mesma universidade, isso não ocorre da mesma forma. Esses dados permitiram que os pesquisadores constatassem que as universidades, apesar de toda legislação vigente, promovem ações excludentes e ainda persistem no paradigma da integração, que não deve ser confundida com a perspectiva de educação inclusiva amplamente defendida pelos movimentos de militância e por estudiosos do tema.

No curso de comunicação eu fazia a prova no meu notebook mesmo, na sala [a estudante mudou de curso, mas permaneceu na mesma instituição]. Agora na psicologia eu tenho que fazer lá na secretaria, no computador deles [...] eu não curto muito isso não. Pra ser bem sincera, eu não acho legal, porque você ter que sair da sala pra fazer a prova... é desnecessário (Estudante 5, Psicologia, Universidade particular).

Portanto, além das barreiras arquitetônicas, foram observadas as barreiras atitudinais em relação às pessoas com deficiência. Além disso, constatou-se, a partir das falas dos entrevistados, que os docentes são despreparados e desconhecem as especificidades dos estudantes com deficiência. Em decorrência destes aspectos, os professores organizam práticas pedagógicas que não potencializam a participação de todos, produzindo um sentimento de exclusão nos estudantes com deficiência. Vários relatos evidenciaram que os professores adotam metodologias que não são acessíveis a todos os estudantes, tais como utilizar filmes legendados, não descrevem recursos imagéticos (como gráficos, tabelas e imagens) e recorrem a estratégias avaliativas que não atendem as necessidades dos estudantes. Além disso, os entrevistados também denunciaram posturas discriminatórias e excludentes, evidenciando o despreparo de alguns professores para

trabalhar com as diferenças em sala de aula.

O professor foi passar 'Freud além da vida', filme antiquíssimo, em branco e preto, legendado. Aí acabou o filme, ele perguntou 'e aí, o que vocês acharam?'. E eu não conseguia falar. Aí o professor falou: 'Você tem que melhorar seu inglês, você não está entendendo o filme?'. Aí aquilo eu fui me encolhendo dentro da sala, da cadeira. Ele continuou 'eu não vou mudar meu modo de dar aulas, não vou. O filme é assim e vai ser assim'. (Estudante 2, Pedagogia, Universidade Pública)

Eu tive um professor que teve certo problema, porque ele passava tudo na lousa, não usava o XXX [cita a plataforma online]... e aí complicava um pouco. Mesmo conversando, ele não mudou a didática. (Estudante 7, Jornalismo, Universidade Particular)

3.2 Resignação, a-criticidade e desconhecimento das ações de inclusão

Constatou-se, nas falas dos participantes, relatos de responsabilização aos próprios estudantes por suas supostas limitações. Ao que parece, isso também acaba gerando uma aceitação das barreiras impostas pela sociedade, como se a deficiência representasse um desvio à ordem (no sentido dos padrões normativos), sendo, dessa maneira, responsabilidade exclusiva do próprio sujeito se adaptar à realidade institucional. Em outras palavras, é como se os estudantes, em alguns momentos, registrassem um sentimento de culpa por supostas "falhas", desconsiderando um contexto mais amplo que corrobora nos processos de exclusão das pessoas com deficiência.

Esse sentimento que vai sendo incorporado, de responsabilização do próprio indivíduo em adaptar-se, vai consolidando uma postura resignada e acrítica. Paulatinamente, os estudantes relatam que desistem de fazer reivindicações de seus direitos e buscam se conformar frente às práticas pedagógicas e as ações discriminatórias.

Na parte laboratorial eu acho que não tem muito que se adaptar, porque a maior parte das vidrarias foram feitas para utilizar as duas mãos. (Estudante 1, Química, Universidade Particular)

Eu prefiro mil vezes cumprir o crédito a ficar batendo em ponta de faca [faz referência à um episódio de uma prática discriminatória e excludente que ocorreu em sala de aula]. Ele é um professor difícil. Então... (Estudante 2, Pedagogia, Universidade Pública)

Eu sempre tento me adaptar [...] Teve alguns empecilhos que a própria faculdade colocava, mas que eu não fui atrás, eu preferi me adaptar do que questioná-los. (Estudante 6, Psicologia, Universidade Particular)

No segundo bimestre que eu fui falar pra ele se ele não tinha esses materiais digitalizados, ele disse que não tinha, que era pra eu continuar fazendo do jeito que eu estava fazendo e até ficou uma situação um pouco chata [...]. Então eu acabei ficando meio assim, sem saber o que fazer, mas acabei não reclamando, nem fiz nada de mais sério. (Estudante 7, Jornalismo, Universidade Particular).

A resignação e a-criticidade dos estudantes constatadas nas entrevistas está diretamente ligada ao baixo impacto das ações de inclusão promovidas pelas instituições de ensino. As duas universidades na quais a pesquisa aconteceu possuíam

ações de inclusão através de núcleos de acessibilidade. Porém, foi constatado que os estudantes desconhecem as ações destinadas a esse público ou que a atuação destes núcleos se resume em apresentar recursos adaptados em relação à deficiência visual, mais especificamente em relação aos equipamentos de acessibilidade nos prédios e uso de escâner.

Além disso, foi constatado que os núcleos de acessibilidade não possuem representação estudantil. Isso significa que os estudantes com deficiência não fazem parte do comitê institucional que promove ações e delibera sobre assuntos ligados à vida acadêmica deles próprios. Entende-se, desse modo, que tal cenário corrobora para a instauração de um sentimento de responsabilização do próprio sujeito, que, nesta lógica, deve se adaptar à realidade institucional, bem como auxilia na perpetuação de um sentimento a-crítico e alienado em relação às prerrogativas das políticas educacionais de inclusão.

Pesquisadora: Você conhece o NAI [Núcleo de Acessibilidade e Inclusão] aqui da universidade? Estudante: Não. (Estudante 1, Química, Universidade Particular).

O NAI [Núcleo de Acessibilidade e Inclusão] entrou em contato comigo apenas por conta do scanner. (Estudante 5, Psicologia, Universidade Particular).

Sabe uma coisa que seria bacana? Se o NAI fizesse reuniões com os alunos com deficiência pra ver se a gente consegue propor algumas mudanças, alguma coisa que talvez as pessoas [com deficiência] precisem. (Estudante 6, Psicologia, Universidade Particular)

3.3 Vivências de preconceito no âmbito universitário

As vivências de preconceitos foram relatadas por alguns estudantes, que perceberam tais atitudes por parte dos professores, quando tratam as pessoas com deficiência como “não eficientes” e incapazes, e dos colegas, que desconhecem os direitos e, de certa forma, as potencialidades deste público. Também foram encontrados relatos que evidenciam o preconceito da sociedade, em especial quanto à empregabilidade das pessoas com deficiência. Mesmo adquirido níveis satisfatórios de escolarização, com a conclusão do ensino superior, os entrevistados afirmaram que sentem que existem barreiras, imposta pelo preconceito, para que eles possam ocupar espaços de trabalho de prestígio, justamente porque a sociedade ainda os enxerga de maneira pejorativa e a partir de uma ótica disfuncional.

Eu tive muitos questionamentos com os professores, percebo e senti preconceito... [...] Uma professora disse: ‘pra que a gente vai formar e mandar estagiário cego pra escola? Pra tirar xerox?’ Outra fala de outro professor: ‘vai fazer piso tátil pra uma pessoa cega?’ E por aí vai... esses foram o que mais me marcaram. (Estudante 2, Pedagogia, Universidade Pública)

E depois eu desisti de comunicação porque eu acho que é mais complicado você conseguir emprego sendo deficiente visual, emprego de jornalista. Querendo ou não rola um certo preconceito. (Estudante 5, Psicologia, Universidade Particular).

Relatos de preconceito entre pares foram enfatizados em algumas entrevistas. A falta de informação e receio dos

colegas de classe também foi mencionado pelos estudantes. Os colegas de classe, por exemplo, desconhecem como os estudantes com deficiência podem colaborar nos trabalhos em grupo e isso faz com que eles sejam excluídos de alguns trabalhos.

Já aconteceu de eu ficar esperando alguém me chamar. Mas eu nunca deixei de fazer nada, nunca deixei de fazer trabalho, só que você percebe aquela coisa... não sei o que se passa na cabeça [dos demais estudantes], talvez que eu não vá dar conta [de fazer as atividades propostas no ambiente acadêmico]. (Estudante 3, Fisioterapia, Universidade Pública).

Às vezes, o aluno fica: ‘pô, mas por que ele faz uma prova diferente e tudo mais’, eu já escutei isso. (Estudante 6, Psicologia, Universidade particular).

Neste estudo, as trajetórias dos estudantes com deficiência no ensino superior se mostraram muitos percalços e desafios a serem superados para assegurar a permanência nas instituições. Ferreira (2006) acredita que mesmo diante das mudanças políticas, documentos e legislações na área, a ênfase imposta pela sociedade na incapacidade e na falta de potencial das pessoas com deficiência dificulta as mudanças nos processos de escolarização, em todos os níveis. Os achados desta pesquisa robustecem esta afirmação e descortinam alguns aspectos sobre a temática.

Tal como na pesquisa de Silva (2012), os dados da presente investigação destacaram que uma gama de barreiras também se faz presente no ensino superior. Em especial, se constatou, a partir da percepção dos estudantes que participaram da investigação, que os prédios das instituições de ensino superior impõem diversos obstáculos na acessibilidade. Além disso, ainda persistem práticas pedagógicas alinhadas com a perspectiva de integração (MARTINS; SILVA, 2016; MANTOAN, 2013), ou seja, apesar dos estudantes com deficiência estarem no ensino superior, diversas ações não os atende de forma integral e algumas práticas (como as avaliações) ocorrem de forma segregada.

O estudo de Santos (2003) também mostra alguns aspectos que podem se constituir como barreiras no processo de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição de ensino superior, tais como a cultura institucional conservadora e práticas pedagógicas tradicionais. A autora afirma, ainda, que a inclusão não se resume à inserção de pessoas com deficiência em espaços antes privados, mas à garantia de participação social plena de todo cidadão nos espaços sociais, incluindo nas universidades.

Este estudo evidenciou que, apesar das leis e do aumento da fiscalização que as instituições de ensino superior passaram a responder, ainda existem temas basilares para a promoção da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Por mais bem-intencionado que as ações de alguns docentes sejam, “arranjos” repentinos e não planejados não devem ser compreendidos como sinônimos de inclusão. É necessário o estabelecimento de programas institucionais que estejam comprometidos com o paradigma da inclusão.

Por hipótese, a limitação de espaços de formação inicial

e continuada de professores e gestores tem repercutido no estabelecimento de estratégias de ensino e práticas pedagógicas distanciadas do paradigma da inclusão (FIGUEIREDO, 2013; SANTOS, 2013). As falas dos estudantes revelaram condutas dos docentes e gestores notoriamente preconceituosas, pejorativas e que os destituem de suas potencialidades. Em outra investigação, Mazzoni, Torres e Andrade (2000) também identificaram queixas dos estudantes com deficiência em relação ao desconhecimento dos professores sobre as deficiências, o que dificulta a permanência destes estudantes e a continuidade do trabalho pedagógico.

Kauffman (2005) afirma que o professor precisa considerar a individualidade do aluno nas atividades propostas, com ênfase nas potencialidades e a partir do manejo de atividades cuidadosamente planejadas. Todavia, entende-se que isto só é possível na medida em que os professores universitários e os gestores tenham disponíveis (e se engajem) em programas de formação continuada que os habilite para ações mais condizentes com as necessidades de estudantes com deficiência.

Além de conhecer as bases históricas das pessoas com deficiência nas instituições educativas, Blanco (2004) pontua que o professor deve se apropriar profundamente das diretrizes postuladas pelas políticas educacionais que versam sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Em termos práticos, o autor acrescenta que outras estratégias podem ser utilizadas, como uso de metodologias diversificadas para os diferentes estilos de aprendizagem, práticas cooperativas em detrimento de ações individualizadas, atividades em grupos que permitam a tomada de decisão de todos os integrantes do grupo, valorização da diferença e a criação de situações que evidenciem o respeito às diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um.

Outro dado alarmante diz respeito a situações de preconceitos vivenciadas pelos estudantes com seus pares, que, em determinadas situações os excluem e impedem a participação nas atividades previstas, por julgarem que as pessoas com deficiência são incapazes ou limitadas. Mais preocupante ainda é o fato de, mesmo no ensino superior, persistir representações negativas em relação às pessoas com deficiências. As experiências escolares, tal como nos alerta Hartley (2011), deveriam promover um deslocamento no olhar das pessoas, rompendo com padrões centrados no déficit para ressaltar as potencialidade e habilidades das pessoas com deficiência.

Sem dúvida, o fato dos estudantes com deficiência estarem matriculados nos cursos superiores não significa que a inclusão esteja acontecendo. O acesso a todos os recursos acadêmicos, sociais e culturais são necessárias para uma formação universitária inclusiva. Após a conclusão do curso, por exemplo, os profissionais deveriam concorrer em situação de igualdade. Todavia, o sentimento de inferioridade e desprestígio por parte dos participantes deste estudo merece ser destacado, pois indica que as pessoas com deficiência,

mesmo adquirindo níveis elevados de escolarização, ainda não se sentem reconhecidas pelo mercado de trabalho, tais dados se assemelham com a pesquisa de Martins e Silva (2016).

Uma alternativa para minimizar este problema seria a criação de núcleos institucionais que auxiliem estudantes a realizarem estágios (obrigatórios e optativos) em diferentes contextos laborais. Isso seria benéfico para o estudante, pois traria um complemento para a sua formação. Além disso, estas ações também trariam ganhos para os espaços que receberiam os estudantes, pois as demais pessoas destes contextos passariam a focar nas potencialidades das pessoas com deficiência e, progressivamente, diminuiriam os preconceitos que ainda mantêm. Sem dúvida, o fortalecimento de leis e diretrizes que regulamentam a empregabilidade de pessoas com deficiência deve ser aperfeiçoado e cada vez mais fortalecido. O alinhamento entre os parâmetros de formação profissional e do mercado de trabalho podem incrementar ainda mais este debate.

A resignação constatada no estudo, expressas através de narrativas que se associam à passividade dos participantes frente a situações de preconceito, bem como a aceitação da não adaptação dos recursos pedagógicos na universidade, é um fator preocupante. Os estudantes com deficiência chegam a afirmar que modificam condutas e deixam de se queixar quando uma situação de injustiça ocorre dentro da instituição. Trata-se de manifestações sutis do preconceito, produzida socialmente, mas que ganham contornos e validação nas práticas institucionais no interior das universidades. Em outras palavras, os estudantes passam a incorporar o preconceito e a se sentirem únicos responsáveis por níveis de participação nos contextos educativos. Sobre isso, Silva (2006, p.427) acrescenta que:

Nesse ambiente, as pessoas constituem-se de forma defensiva para evitar maior sofrimento. Muitas vezes as pessoas com deficiência aceitam e até defendem encaminhamentos que negam as suas possibilidades de escolha e atuação, reforçando ações beneficentes e assistencialistas que têm a incapacidade como princípio. Nesse sentido, todos nós, e não apenas as pessoas com deficiência, nos distanciamos cada vez mais da autonomia e da possibilidade de diferenciação, restando apenas a adaptação à situação existente, que constitui um esforço para aceitar a mentira necessária para a sobrevivência ou autopreservação, porém extremamente onerosa em termos de energia que poderia ser utilizada para se contrapor a ela.

Żółkowska (2015) afirma que a habilidade de reconhecer a manifestação do preconceito e como as pessoas o incorpora são elementos centrais para a prevenção de exclusão social nos contextos de educação formal (embora a própria autora reconheça que não é fácil construir estratégias eficazes para esta empreitada). Isso porque o preconceito adquire dimensões profundas que só podem ser eliminadas com programas interventivos duradouros e consistentes. Exatamente por isso, o desenvolvimento de ações pontuais (como palestras e workshops esporádicos) nas universidades é insuficiente. É necessária a organização de uma cultura institucional que seja aberta à diferença, à diversidade (CABRAL, 2017).

Isso implica em ações permanentes e que envolvam, na universidade, todos os segmentos: estudantes, professores e funcionários.

4 Conclusão

O objetivo deste artigo foi identificar e analisar, a partir do ponto de vista dos estudantes com deficiência no ensino superior, os fatores que dificultam a permanência nas instituições e, eventualmente, promovem a evasão nesta modalidade de ensino. Os resultados indicaram que diversas práticas no interior da universidade podem estar associadas à exclusão, variando de questões objetivas, como a ausência de recursos adaptados e barreiras arquitetônicas, a aspectos relacionais, como a presença de preconceito e resignação dos próprios estudantes com deficiência. Desse modo, apesar do notório aumento de estudantes com deficiência no ensino superior, este estudo revelou que ainda existem muitas mudanças a serem realizadas para que a inclusão seja, de fato, uma realidade.

Entre as limitações desta investigação, ressalta-se o número baixo de participantes, dada a natureza qualitativa do estudo e os critérios de inclusão adotados. Embora este aspecto não se configure como um demérito da investigação, não é possível que sejam feitas generalizações a partir dos resultados apresentados no decorrer do manuscrito. Trata-se, portanto, da caracterização de uma realidade em particular, não replicável de forma descontextualizada para outras realidades institucionais. Caso os mesmos procedimentos sejam adotados em outros estudos, temas que não emergiram nesta investigação podem complementar as discussões aqui apresentadas.

Além disso, indica-se para a necessidade de estudos voltados para o mesmo objeto de estudo recorrendo a outros recortes investigativos, especialmente estudos de natureza quantitativa (englobando diversas instituições) e / ou qualitativa, com procedimentos de coleta de dados mais prolongados (como a pesquisa etnográfica ou a pesquisa-ação). Outros atores também devem ser ouvidos, como professores e gestores das universidades. Estudos com estas populações poderiam esclarecer as principais dificuldades que estes profissionais se deparam em promover a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, o que certamente complementaria os achados deste manuscrito.

Por fim, vale salientar que algumas conquistas foram obtidas a partir da promulgação de leis e da articulação da sociedade civil em prol da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Definitivamente tais conquistas não devem ser menosprezadas. Mas, avaliar as condições de permanência destes estudantes nas universidades é condição *sine qua non* para que o paradigma de educação inclusiva se efetive neste nível de ensino.

Referências

- BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BATISTA, C.A.M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M.T.E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BLANCO, R. Atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.290-308.
- CABRAL, L.S.A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Rev. Educ. PUC*, v.22, n.3, p.371, 2017.
- CABRAL, L.S.A.; MELO, F.R.L.V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar Rev.*, v.3, n.3, p.55-70, 2017.
- CAMARGO, E.P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciênc. Educ.*, v.23, n.1, p.1-6, 2017.
- CALHEIROS, D.S.; FUMES, N.L.F. O(a) aluno(a) com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL. *Debates Educ.*, v.3, n.5, p.63-81, 2011.
- FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p.85-113.
- FIGUEIREDO, R.V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p.141-145.
- GALVÃO FILHO, T.A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. *Rev. FACED*, v.2, n.1, p.25-42, 2013.
- HARTLEY, M. Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Am. J. Coll. Health*, v.59, n.7, p.596-604, 2011.
- KAUFFMAN J.M. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey: Pearson Educational, 2005.
- LIBÓRIO, R.M.C. et al. Resiliência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, v.21, n.2, p.185-198, 2015.
- MARTINS, L.M.S.M.; SILVA, L.G.S. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. *Rev. Educ. Questão*, v.54, n.41, p.251-274, 2016.
- MACHADO, C.F.; COSTAS, F.A.T. O papel da gestão na formação inicial de professores com vistas à educação inclusiva. *Rev. Gestão Aval. Educ.*, v.2, n.3, p.73-92, 2015.
- MACHADO, R. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p.69-19.
- MANTOAN, M.T.E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MAZZONI, A.A.; TORRES, E.F.; ANDRADE, J.M.B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Acta Scie.*, v.23, n.1, p.21-126, 2000.
- MAZZOTTA, M.J.S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Rev. @mbienteeducação*, v.1, n.2, p.165-168,

2008.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2012.

PEREIRA, R.R. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Rev. Educ. Esp.*, v.29, n.54, p.147-160, 2016.

PORCELLI, P. et al. (Micro)mobility, disability and resilience: Exploring well-being among youth with physical disabilities. *Disability Soc.*, v.29, n.6, p.863-876, 2014.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Rev. Movimento*, n.7, p.78-91, 2003.

SANTOS, M.T.C.T. Inclusão Escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M.T.E. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, A.A.N.; PONCE, R.F. Educação especial e teoria

histórico cultural: em defesa da humanização do homem. *Nuances Estud. Educ.*, v.26, p.296-302, 2015.

SASSAKI, R.K. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. *Rev. Reação*, n.87, p.14-16, 2012.

SILVA, L.M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Rev. Bras. Educ.*, v.11, n.33, p.424-434, 2006.

SILVA, A.M. *Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

YUNES, M.A.M.; SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva e Grounded Theory: estratégias metodológicas para a compreensão da resiliência em famílias. *Interam. J. Psychol.*, v.39, n.3, p.431-439, 2005.

ŻÓŁKOWSKA, T. The origin of the prejudice against the disabled. *Opusculasociologica*, v.1, n.1, p.37-48, 2015.