

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”
CAMPUS DE BAURU - FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Ana Paula Camilo Ciantelli

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E DE PORTUGAL: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA**

**Bauru
2020**

Ana Paula Camilo Ciantelli

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E DE PORTUGAL: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação da Prof^a Dr^a Lúcia Pereira Leite e coorientação da Prof^a Dr^a Maria Helena Venâncio Martins para obtenção do título de Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

**Bauru
2020**

Ciantelli, Ana Paula Camilo.

Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia/ Ana Paula Camilo Ciantelli, 2020

350 f.: il., tabs.

Orientadora: Lúcia Pereira Leite

Coorientadora: Maria Helena Venâncio Martins

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Educação Inclusiva. 2. Ensino Superior. 3. Estudantes com deficiência. 4. Intervenção. 5. Psicologia. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE ANA PAULA CAMILO CIANTELLI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 17 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Prof. Dr. LEONARDO LEMOS DE SOUZA do(a) Departamento de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis, Profa. Dra. MÁRCIA DENISE PLETSCH do(a) Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Profa. Dra. CARLA BIANCHA ANGELUCCI do(a) Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação / Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, Profa. Dra. SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS do(a) Departamento de Educação Especial / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de ANA PAULA CAMILO CIANTELLI, intitulada **Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE

Prof. Dr. LEONARDO LEMOS DE SOUZA

Profa. Dra. MÁRCIA DENISE PLETSCH

Profa. Dra. CARLA BIANCHA ANGELUCCI

Profa. Dra. SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – 88882.432857/2019-01.

AGRADECIMENTOS

Quando estamos cercados por uma rede de apoio, por pessoas iluminadas que de alguma forma fizeram e continuam fazendo parte da vida, os desafios que surgem na nossa trajetória de vida se amenizam, pois estes seres humanos incríveis nos dão força para continuar caminhando em busca dos nossos objetivos. Parte do que sou e desse estudo englobam de alguma forma um pouco de cada um de vocês também, e por isso não poderia deixar de agradecer-lhes.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por ter me dado sabedoria, perseverança e guiar o meu caminho;

Aos participantes, pela confiança no meu trabalho, pelos momentos de aprendizado, pela parceria, por compartilharem suas histórias, dando voz a esse estudo e trazendo novos sentidos à pesquisa e à minha vida;

À minha mãe, Carmem Silvia, por me amar e me ensinar a ser uma mulher guerreira, incentivando-me sempre, para nunca desistir dos meus sonhos;

Ao meu irmão Rafael, por sempre estar ao meu lado e por cuidar da nossa casa enquanto não estive por perto;

À minha avó, Célia, pelo seu amor e por sempre incentivar minha carreira profissional, com palavras de conforto e incentivo sempre que delas precisei. Foi ela que me ensinou o ditado que levo durante minha vida: "O não você já tem, corra atrás do sim";

Ao meu avô, Milton, por sempre me perguntar dos meus estudos, com o otimismo contagiante de que tudo daria certo;

Ao meu namorado, Pedro, por estar ao meu lado desde o início da minha trajetória acadêmica, me incentivando, me ajudando, me dando apoio e acreditando em mim. Obrigada pela compreensão e paciência, pelo carinho e amor dedicados a mim. Tenho muita sorte de ter alguém tão especial ao meu lado;

Aos meus primos Caio e Christian, e a minha tia Rosângela, que de maneira sempre descontraída e animada torceram por mim;

Ao meu tio Roberto, pelas muitas idas e vindas à rodoviária, me levando e buscando durante o doutorado, e pelo seu carinho e amor por mim;

À minha orientadora, Dr.^a Lucia Pereira Leite, por ser meu exemplo de profissional a ser seguido, pelos ensinamentos e aprendizados compartilhados ao longo de todos esses anos de parceria, pela confiança, pelas oportunidades, pelo carinho e por ter me ajudado a crescer pessoal e profissionalmente;

À minha co-orientadora Dr.^a Maria Helena Venâncio Martins, que gentilmente aceitou ser minha orientadora no PDSE em Portugal, me recebendo tão bem e fazendo-me sentir tão querida e em casa. Obrigada por compartilhar os seus saberes comigo e pelo carinho que tem por mim;

À professora Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, que participou do meu crescimento acadêmico, compartilhando os seus saberes, realizando trabalhos em parceria e torcendo sempre pelo meu sucesso. Obrigada por me acolher e oferecer palavras de apoio quando precisei, durante essa trajetória;

Aos professores que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora deste trabalho – Dr.^a Marcia Denise Pletsch; Dr. Leonardo Lemos de Souza; Dr.^a Carla Biancha Angelucci e Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins –, por suas valiosas contribuições. Agradeço também à Dr.^a Sueli de Fátima Fernandes, à Dr.^a Flavia da Silva Ferreira Asbahr e ao Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral pela constante disponibilidade e atenção;

À Unesp, em especial à Faculdades de Ciências, ao Departamento de Psicologia e à Pós-Graduação, por ser a minha segunda casa durante 12 anos. Agradeço aos professores, funcionários e alunos com quem tive o prazer de conviver e aprender durante toda minha trajetória acadêmica. Defenderei sempre nossa universidade pública;

À Capes, pelo apoio financeiro durante o meu doutorado e por ter possibilitado meu estágio no exterior. Bolsista desde o mestrado, eu lutarei sempre em defesa da ciência e da importância do apoio financeiro para a pesquisa;

À Viviane e ao Cesar, por serem apaixonados pela Educação, por me acolherem sempre em sua casa e por torcerem pelo meu sucesso. Em especial, ao Cesar, por suas contribuições ao trabalho;

À família do meu namorado, por acreditar no meu potencial e torcer pelo sucesso da minha pesquisa;

À Josiane, por me alegrar com seu café da manhã e pelas conversas nas pausas da escrita da tese;

À Taize Oliveira, uma amiga que a universidade me presenteou e que me deu muita luz durante o meu doutorado. Uma menina inteligente, doce e que esteve sempre disposta a me ajudar e a me dar palavras de conforto quando precisei;

À Juliana Louzada, uma amiga que me acompanha desde o mestrado e com quem compartilho as alegrias, vitórias e incertezas da vida acadêmica. Um ombro amigo que sempre me apoiou e me incentivou;

À Ana Paula Cantarelli, minha quase xará de sobrenome, amiga e parceira de estudo e trabalho, pelas palavras de apoio e incentivo sempre oferecidos;

À Milena Giunta, minha amiga e companhia para todas as horas, sempre me dando força, me apoiando, cuidando de mim e acreditando em meu potencial;

A todas as meninas que moraram comigo nesse período – Raquel, Sarah, Laís, Daniele, Larissa, Marina, Bruna e Claudia –, pelos momentos de felicidade, conquistas e de desafios pelos quais passamos juntas e pelos ótimos papos reflexivos que tivemos, contribuindo para o meu crescimento;

À Tiena, Marta e Carolina, três mulheres incríveis que me acolheram, cada uma como seu jeitinho, em terras tão distantes, me fazendo sentir em casa, me escutando, me ajudando, me incentivando e participando desse momento único da minha vida;

À Andria, que me acolheu tão bem em sua casa, sempre esteve disposta a conversar e saber sobre minha pesquisa, me incentivando;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão – GEPDI, pelos ensinamentos e aprendizados ao longo de todos esses anos. Vi esse grupo nascer e florescer, e espero continuar fazendo parte dessa equipe que luta pela inclusão da pessoa com deficiência. Um agradecimento especial a Ana Gabriela Olivati e a Beatriz Mattos, por terem me auxiliado no início da tese, e à Juliana, ao Tadeu e à Daniele por serem minhas caronas queridas;

Às minhas amigas Maíra, Tabata, Lígia, Thabata, Daniele, Luiza, Mirla, Janaína, que me acompanham e são minha base de apoio desde a minha infância, que aceitam minhas escolhas, vibram com minhas conquistas e me amparam nas minhas derrotas;

Aos meus colegas de Pós-Graduação, sobretudo aos que ingressaram no ano de 2016: obrigada a cada um por trilharmos juntos esse caminho. Em especial, agradeço ao Luiz Antônio Lourencetti, que conviveu comigo toda a minha trajetória acadêmica, dividindo momentos bons e ruins, sendo sempre prestativo comigo;

Aos amigos de Bauru que se fizeram presentes nessa fase – Amanda, Caroline, Nathalia, Cibele, Cléo, Larissa, Dani, Fernanda, Edna, Janaina, Joel, Robson, Eurides, Luzia, Rosângela, Kele, Rubia, Lucas, Gabriel e Hector –, por fazerem minha vida mais alegre, por me escutarem e me acolherem quando precisei ser ouvida;

À Marília, Estefânia, Maíra, Mariana e Samira, amigas distantes geograficamente, mas que sempre me apoiam e estão sempre presentes no meu coração;

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma maneira, colaboraram para a realização deste trabalho. A todos vocês, minha eterna gratidão!

Dedico essa tese aos estudantes da minha pesquisa, que tiveram suas vozes ouvidas e compartilharam suas histórias, dando visibilidade à temática da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Espero, como psicóloga e pesquisadora da área, contribuir para a abertura de novos caminhos e possibilidades aos estudantes com deficiência no Ensino Superior que ainda não se fizeram ouvir e que os meus leitores, assim como eu, sejam tocados e transformados.

CIANTELLI, A. P. C.. 2020. **Trajatória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia**. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

RESUMO

O Ensino Superior brasileiro e português possui diversas barreiras de acessibilidade que devem ser superadas para que se promova a inclusão nesse nível de ensino. Atualmente, um dos grandes desafios para a efetivação dessa inclusão diz respeito às condições de permanência. A permanência do estudante com deficiência na universidade e seu sucesso acadêmico dependem de vários fatores conjugados. A forma com que se sente incluído abrange, entre outros aspectos, a maneira pela qual é acolhido pela instituição, os apoios recebidos, a determinação pessoal para enfrentar os desafios postos em sua trajetória acadêmica. A Psicologia pode auxiliar esse estudante, favorecendo seu desenvolvimento social, pessoal, afetivo e acadêmico, e simultaneamente promover a sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica acerca da deficiência, inclusão e acessibilidade. Esta pesquisa foi realizada junto a duas universidades públicas, a Universidade Estadual Paulista (UNESP-Brasil) e a Universidade do Algarve (UAlg-Portugal), com o objetivo de identificar e analisar os fatores de permanência que favorecem a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no ensino superior, analisando como o psicólogo pode atuar nesse contexto. Participaram da pesquisa nove estudantes com deficiência da Unesp, *campus* de Bauru, e doze estudantes com deficiência da UAlg. A pesquisa é constituída a partir da compilação de três estudos distintos e complementares, na forma de manuscritos, acrescidos de outras partes textuais. O primeiro estudo garantiu que as vozes dos estudantes com deficiência da Unesp e da UAlg fossem ecoadas, com o objetivo de compreender e analisar suas trajetórias de vida e de academia, destacando a formação da identidade do estudante universitário. Verificou-se que a constituição da identidade do estudante tem como elemento central a questão da deficiência, sendo que a forma como ela é abordada pelo próprio estudante e pelos outros a sua volta pode favorecer ou não sua trajetória de vida e de academia, podendo ser estes elementos alvos de intervenção da Psicologia para uma melhor inclusão no ambiente universitário. O segundo estudo se propôs a analisar

os efeitos de uma proposta de intervenção da área da Psicologia como promotora de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência da Unesp. Conclui-se que o grupo de intervenção proporcionou acolhimento e valorizou a visibilidade e voz dos estudantes com deficiência, estimulando o empoderamento desse grupo, seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, favorecendo sua inclusão na universidade. O terceiro estudo se propôs a compreender a inclusão de estudantes com deficiência da Unesp e da UAlg, identificando suas concepções de deficiência, vivências acadêmicas e percepção de suporte social, destacando as contribuições da Psicologia como forma de favorecer a inclusão nesse ambiente. Identificou-se que os estudantes tendem a concordar com uma concepção social e biológica de deficiência, possuem uma percepção positiva acerca de sua integração na universidade e há o predomínio de déficit na concepção do suporte social em relação ao contexto universitário, o que indica que ainda se faz necessário incentivar ações que promovam suporte social a eles.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Superior; Estudantes com deficiência; Intervenção; Psicologia.

CIANTELLI, A. P. C.. 2020. Academic trajectory in Higher Education of the student with disability in Brazil and Portugal: contributions of Psychology. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

SUMMARY

There are many accessibility barriers that must still be overcome in the Brazilian and Portuguese Higher Education systems in order to promote accessibility in that level of education. Nowadays, one of the great challenges to actualize that inclusion is related to conditions of permanence. The permanence of the student with disability in the university and their academic success rely on various conjugated factors. The way in which they feel included comprises, among other aspects, the way in which they are welcomed by their institution, the support received, their personal determination to face the challenges they will encounter during their academic trajectory. The Psychology can assist this student, favoring their personal, social, affective and academic development, simultaneously promoting the academic community's awareness around disabilities, inclusion, and accessibility. The present research was conducted in two public universities, the Universidade Estadual Paulista (Unesp-Brazil) and the Universidade do Algarve (UAlg-Portugal), aiming at identifying and analyzing the permanence factors that aid the academic life of students with disabilities in Higher Education, analyzing how Psychologists can help in this context. Nine students with disabilities from Unesp, Bauru campus, and twelve students with disabilities from UAlg participated in this study. This research is built upon the compilation of three distinct and complementary studies, in the form of manuscripts, with added textual parts. The first study guaranteed that the voices of the students with disabilities from Unesp and UAlg were echoed, seeking to analyze their life and academic trajectories, highlighting the formation of the Higher Education student's identity. It was noted that the constitution of the student's identity is strongly related to the disability, being that the way in which the student and the people around them approach this subject can favor or hinder their life and academic trajectory, meaning that these elements are possible intervention targets for the Psychology to improve the environment of inclusion in the university. The second study sought to analyze the effects of an intervention proposition from the area of Psychology

as a promoter of social and educational inclusion of the students with disabilities from Unesp. It was concluded that the intervention group has provided nurturing and has valued the visibility and voice of the students with disabilities, stimulating this group's empowerment, their personal, social, and academic development, favoring their inclusion in the university. The third study aimed at comprehending the inclusion of students with disabilities from Unesp and UAlg, identifying their conceptions of disability, their academic experience, and their perception of social support, highlighting the contributions of the field of Psychology as a way of promoting inclusion in this environment. It was identified that the students tend to agree with a social and biological conception of disability, have a positive perception regarding their integration in the university, and that there is a predominant deficit in the conception of social support in relation to their university context, which indicates that it is still necessary to promote actions that stimulate social support to those students.

Keywords: Inclusive Education; Higher Education; Students with disabilities; Intervention; Psychology.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Avanços de algumas universidades em prol da inclusão e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior	55
QUADRO 2: Sugestões dos estudantes com deficiência para contribuir para sua inclusão e permanência na universidade	56
QUADRO 3: Perfil dos participantes brasileiros	86
QUADRO 4: Perfil dos participantes portugueses.....	88
QUADRO 5: Núcleo de significação.	97
QUADRO 6: Frequência dos participantes no Grupo de Intervenção.	161
QUADRO 7: Núcleos de significação.....	197
QUADRO 8: Perfil dos participantes brasileiros.	234
QUADRO 9: Perfil dos participantes portugueses.....	235
QUADRO 10: Intervalos de tendência à concordância e discordância da EICD.....	251

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cronograma e resultados do grupo de intervenção	163
Tabela 2: Pontuação média por dimensão do QVA-r de cada participante.....	183
Tabela 3: Média, mediana, desvio padrão e moda da amostra por concepções pré-intervenção..	190
Tabela 4: Média, mediana, desvio padrão e moda da amostra por concepções pós-intervenção.	190
Tabela 5: Escore total dos participantes por concepção pré e pós intervenção grupal....	192
Tabela 6: Índices e valores médios do suporte prático e emocional para cada participante Pré e Pós Intervenção	194
Tabela 7: Pontuação média por dimensão do QVA-r dos participantes da Unesp.....	242
Tabela 8: Pontuação média por dimensão do QVA-r em cada participante da UAlg.....	243
Tabela 9: Dados sociodemográficos da amostra	249
Tabela 10: Média, mediana, desvio padrão e moda da amostra por concepções..	249
Tabela 11: Dados sociodemográficos da amostra	250
Tabela 12: Dados institucionais da amostra – <i>Campus</i> /Ano de Ingresso/Ano Atual.....	251
Tabela 13: Dados institucionais da amostra – Escolas/Faculdades.	251
Tabela 14: Média, mediana, desvio padrão e moda da amostra por concepções	252
Tabela 15: Teste de normalidade da amostra de estudantes.....	254
Tabela 16: Comparação das variáveis dimensões e gênero dos estudantes	255
Tabela 17: Correlação entre as variáveis dimensões e idade dos estudantes	255
Tabela 18: Relação entre concepções e ano de ingresso.	256
Tabela 19: Relação dimensão e área dos estudantes	256
Tabela 20: Distribuição de respostas na escala	256
Tabela 21: Teste de normalidade da amostra de estudantes.....	257

Tabela 22: Correlação entre as variáveis concepção e idade dos estudantes	257
Tabela 23: Correlação entre as variáveis concepção e ano de curso.....	257
Tabela 24: Correlação entre as variáveis concepção e gênero dos estudantes.	257
Tabela 25: Comparação de médias por gênero nas três concepções.....	258
Tabela 26: Relação entre concepções e ano de ingresso..	258
Tabela 27: Relação entre concepções e ano de curso.....	258
Tabela 28: Relação entre concepções e deficiência.....	258
Tabela 29: Distribuição de respostas na escala.	259
Tabela 30: Índices e valores médios do suporte prático e emocional dos participantes da Unesp.....	261
Tabela 31: Índices e valores médios do suporte prático e emocional dos participantes da UAlg.	262

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADS - Acessibilidade e Apoio à Deficiência
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AME - Ambulatório Médico de Especialidades
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVC - Acidente vascular cerebral
BDA - Biblioteca Digital Acessível
CPA - Centro de Psicologia Aplicada da Universidade
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DAE - Departamento de Água e Esgoto
DCBM - Departamento de Ciências Biomédicas e Medicina
DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES - Direção Geral de Ensino Superior
ECD - Escala Concepções de Deficiência
EICD - Escala Intercultural de Concepções de Deficiência
ELASI - Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPSS - Escala de Percepção de Suporte Social
ESEC - Escola Superior de Educação e Comunicação
ESGHT - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo
ESS - Escola Superior de Saúde
EUA – Estados Unidos da América
ESA - Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência
FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo
IES – Instituições de Ensino Superior
INSS – Instituto Nacional de Segurança Social
ISE - Instituto Superior de Engenharia
FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação
FC - Faculdade de Ciências

FEB - Faculdade de Engenharia de Bauru
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
GAENEE - Gabinete de Necessidades Educativas Especiais
GD – Grupo de discussão
GTAEDDES - Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior
ECTS - European Credit Transfer System
FCHS - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
FCT - Faculdade de Ciências Tecnologia
FE - Faculdade de Economia
IES - Instituição de Ensino Superior
ISE - Índice de suporte emocional
ISP - Índice de suporte prático
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS - Instituto Nacional do Seguro Social
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação e do Desporto
NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NBR - Norma Técnica Brasileira
NEAD – Núcleo de Educação à distância
NEDESP - Núcleo de Educação Especial
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OBEDUC - Observatório de Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
PCD – Pessoa com deficiência
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAE - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROPAE - Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade
PROUNI - Programa Universidade para Todos
QVA - questionário de vivências acadêmicas

QVA-r - Questionário de Vivências Acadêmica reduzido
RAIS - Relação Anual de Informações Sociais
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAD - Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad
SEESP – Secretária de Educação Especial
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SIAI - Serviço de Inclusão e Acessibilidade a Informação
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SORRI – Centro Especializado em Reabilitação
SRVEBP - Reserva de Vagas para Educação Básica Pública
SUS – Sistema Único de Saúde
TAC – Termo de Ajustamento de Conduta
TCC – Trabalho de conclusão de curso
TCE - Traumatismo cranioencefálico
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro do Autismo
TEDx - Tecnologia, Entretenimento e Design
UAlg - Universidade do Algarve
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNB - Universidade de Brasília
UNCISAL - Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	23
1 INTRODUÇÃO	27
1.1 Breves considerações sobre a Educação Superior no Brasil a partir do século XX.....	27
1.2 Propostas inclusivas para a pessoa com deficiência na Educação Superior brasileira..	33
1.3 Desafios para o acesso, permanência e inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior brasileira	39
1.4 Breves considerações sobre a Educação Superior em Portugal a partir do século XX. 41	
1.5 Propostas inclusivas para a pessoa com deficiência na Educação Superior portuguesa.....	45
1.6 Desafios para o acesso, a permanência e a inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior portuguesa	50
1.7 Contribuições de pesquisas nacionais e internacionais para a permanência e inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior.....	53
2 OBJETIVO	71
3 UNIVERSO DA PESQUISA	71
4 ESTUDO 1 – As vozes de estudantes com deficiência na universidade pública: um olhar para sua identidade	77
4.1 Introdução.....	78
4.2 Objetivo	85
4.3 Método.....	85
4.4 Resultados e Discussão.....	97
4.5 Considerações Finais	118
Referências	120
5 ESTUDO 2 – Contribuições da Psicologia para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.....	125
5.1 Introdução.....	126
5.2 Objetivo	142
5.3 Método.....	142
5.4 Resultados e Discussão	146
5.5 Considerações Finais	202
Referências	204
6 ESTUDO 3 – Um retrato da Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal	218
6.1 Introdução	219
6.2 Objetivo	233
6.3 Método.....	233
6.4 Resultados e Discussão	242
6.5 Considerações Finais	265
Referências	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS	275
Referências	286

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido Brasil	298
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido Portugal	299
APÊNDICE C – Termo de autorização de uso e imagem de voz	300
APÊNDICE D – Indicadores e pré-indicadores dos estudantes com deficiência do Estudo 1	301
APÊNDICE E – Questionário de vivência acadêmica na versão reduzida (QVA-r) - versão brasileira.....	331
APÊNDICE F – Escala Concepções de Deficiência (ECD).....	335
APÊNDICE G – Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS) – versão brasileira.....	336
APÊNDICE H – Fórum Universidade (D)eficiente - Inclusão e acessibilidade: Você se importa?	337
APÊNDICE I – Indicadores e pré-indicadores dos estudantes com deficiência do Estudo 2	343
APÊNDICE J – Questionário de vivência acadêmica na versão reduzida (QVA-r) – versão portuguesa	346
APÊNDICE K– Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS) – versão portuguesa....	350

APRESENTAÇÃO

Se no passado, logo ao iniciar os meus estudos em Psicologia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp-Bauru – alguém me perguntasse que área iria seguir dentro da profissão, acredito que até poderia dizer algo relacionado à Educação, mas não passava pela minha cabeça trabalhar com a Inclusão Escolar. Pouco sabia sobre as possíveis áreas de atuação do psicólogo, nunca havia lidado com pessoas com deficiência e muito menos refletido o quanto a Psicologia poderia contribuir para a promoção do bem-estar pessoal, do bem-estar social e da qualidade de vida desses sujeitos em todos os espaços da sociedade que são seus por direito.

Lembro a primeira vez em que vi uma pessoa com deficiência: eu tinha uns sete anos de idade, estava no carro junto da minha mãe, e ao passar por uma rua, pela janela do veículo vi uma criança com o formato do rosto diferente; com a curiosidade típica da idade, perguntei a minha mãe por que aquela criança era assim. Minha mãe respondeu que se tratava de uma criança com Síndrome de Down, por isso tinha o rosto diferente da maioria das pessoas. Na época contentei-me com essa resposta, não lhe perguntei mais nada.

Em outra ocasião, perto da mesma idade, assustei-me com um homem de uma casa próxima à da minha avó que babava e gritava no portão quando as pessoas passavam; novamente recorri a minha mãe para saber o motivo daquilo, e ela explicou que o homem era doente mentalmente, tinha esse comportamento de gritar, e seguimos o nosso caminho, sem mais falar dele. Quando menos novinha, todas as vezes em que passava na frente dessa casa eu ia devagar para ver se o homem estava ali à frente e o cumprimentava, sem saber se ele me compreendia. Era uma mistura de medo, ansiedade, curiosidade e tristeza que sentia ao ver aquele homem preso nas grades de sua própria casa. Parecia que estava pedindo socorro, nunca o vi fora da sua casa, e torcia para que fosse uma pessoa bem tratada e feliz.

Além dessas lembranças, recordo-me também de uma aula de História na escola, durante a qual o professor, ao contar sobre Esparta, explicava sobre o genocídio cometido por esse povo quando as crianças nasciam com algum tipo de deficiência: eram jogadas dos penhascos, pois não serviam para serem futuros guerreiros e protegerem a cidade. Fiquei chocada.

Cresci num local em que as pessoas com deficiência não se faziam presentes, eram de certa forma “invisíveis”. Escola, supermercados, igreja, clube, academia, festas

– não me recordo de me deparar com essas pessoas nesses espaços. Hoje, ao trabalhar nessa área, compreendo o motivo de isso ocorrer: elas ainda estavam segregadas, excluídas, permaneciam em suas casas ou apenas nas instituições, longe de participarem dos diversos espaços sociais.

Apenas ao realizar o curso de Psicologia tive de fato um maior contato e trabalho com esse público, não apenas nas disciplinas cursadas, mas principalmente através de um estágio extracurricular que realizei no meu terceiro e quarto ano de curso. Fui amiga qualificada de um jovem com transtorno do espectro do autismo (TEA), que acompanhei numa escola da rede privada de Bauru. Recordo-me até hoje de meu primeiro dia com Mateus, foi uma mistura de ansiedade, nervosismo, curiosidade, preocupação: além de ser meu primeiro emprego, nunca antes havia trabalhado com um adolescente com TEA. Todavia, com a convivência e o auxílio de uma equipe multiprofissional particular que o acompanhava (psicóloga, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional), esses sentimentos negativos logo desapareceram e deram lugar a sentimentos de alegria, amor e gratidão por poder compartilhar não apenas com o Mateus, mas com todos os alunos, professores, amigas qualificadas, coordenação e profissionais especialistas ali presentes novos aprendizados, novas descobertas, novas motivações, novas significações que hoje trazem tanto sentido e prazer a minha vida e a minha prática profissional.

Além desse trabalho, a participação nos últimos anos da graduação em uma pesquisa na área da educação inclusiva, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão (GEPDI) na Unesp-Bauru e a realização no último ano de curso na área da Psicologia Escolar e Psicologia Clínica contribuíram para a minha formação e interesse na área de estudo da deficiência, o que conseqüentemente me levou a realizar meu Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Unesp-Bauru – na direção dessa temática.

Tratava-se de algo novo, e fui convidada por minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lúcia Pereira Leite, a participar do Projeto “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, financiada pelo Observatório de Educação – OBEDUC/CAPES. Ao aceitar o convite, coloquei-me um novo desafio: trabalhar com a deficiência no contexto universitário. Foi uma escolha incrível: apaixonei-me tanto pelo tema que ele foi o objeto de minha dissertação de mestrado – “Estudantes com deficiência na Universidade: Contribuições da Psicologia para as ações do núcleo de

acessibilidade” –, onde tratei das ações inclusivas que vêm ocorrendo nas Instituições Federais do Ensino Superior (IFES) através dos núcleos de acessibilidade. Constatei a importância do psicólogo como agente social de transformação dessa realidade; contudo, pude observar também o quanto se faz urgente que ações inclusivas continuem sendo efetivadas para favorecer não apenas o acesso, mas a permanência e as vivências desses jovens no ambiente universitário.

Juntamente com o mestrado, através da minha participação no projeto OBEDUC, conforme mencionado acima, auxiliei no mapeamento dos estudantes com deficiência da Unesp, e novas inquietações surgiram ao olhar para dentro da minha própria realidade institucional. O número baixo de matrículas de estudantes com deficiência, a falta de serviços de apoio destinados a esse público (como de um núcleo de acessibilidade), assim como falhas em termos de acessibilidade me tocaram e me motivaram a contribuir como pesquisadora e psicóloga na inclusão desses estudantes durante suas trajetórias na Unesp de Bauru.

Não posso deixar de dizer ainda o quanto a experiência profissional que tive na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Agudos e no Centro Especializado em Reabilitação – SORRI-Bauru – como psicóloga de crianças e adolescentes com deficiência e/ou transtornos funcionais me fortaleceram para ampliar meu olhar sobre a importância da desmistificação da deficiência, da conscientização de suas potencialidades, da importância de um trabalho multiprofissional, de um trabalho coletivo nas escolas, da luta por seus direitos e da contribuição da Psicologia nesse sentido. Cada criança, cada adolescente, cada família que dividiu seus anseios, incertezas, conquistas e alegrias comigo ajudaram-me a ter clareza de que estava no caminho certo. Serei sempre grata a todos.

Acrescento também o quanto a realização do programa de doutorado sanduíche no exterior (PDSE/CAPES), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Helena Venâncio Martins, na Universidade do Algarve, em Portugal, contribuiu para me apropriar de uma nova cultura, de novos conhecimentos e aprendizados, favorecendo um ambiente de troca científica, ampliando minha visão sobre o fenômeno da deficiência e colaborando com a minha formação pessoal e profissional.

Assim, a partir do olhar da Psicologia em defesa de uma inclusão social e educacional para todos, do respeito às diferenças, na luta contra toda e qualquer forma de discriminação e pelos direitos das minorias sociais, fez-se minha trajetória de vida,

acadêmica e profissional, contribuindo para a pessoa e profissional que sou hoje e para o trabalho realizado em minha pesquisa de doutorado.

A presente pesquisa está apresentada a partir da compilação de três estudos distintos e complementares, na forma de manuscritos a serem submetidos a publicações futuras, acrescidos de outras partes textuais.

De forma geral, a *Introdução* tratou de abordar aspectos sobre a Educação Superior no Brasil e em Portugal, a inclusão educacional e os seus desafios no Ensino Superior em ambos os países, além de uma revisão bibliográfica nacional e internacional sobre a permanência e inclusão no Ensino Superior, valorizando as pesquisas que deram voz aos estudantes com deficiência nesse processo. Registre-se que o intuito não foi comparar a inclusão no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, mas de ressaltar as diferenças desse fenômeno nas duas realidades. O *Estudo 1* possibilitou que as vozes dos estudantes com deficiência do Brasil e de Portugal fossem ouvidas, com o objetivo de compreender e analisar suas trajetórias de vida e acadêmicas, destacando a constituição da identidade do estudante universitário como uma unidade importante para a intervenção da Psicologia, com vistas a favorecer a inclusão nesse espaço. O *Estudo 2* se propôs a analisar os efeitos de uma proposta de intervenção da área da Psicologia como promotora de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência de uma universidade pública brasileira. Já o *Estudo 3* se propôs a compreender a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, identificando suas concepções de deficiência, vivências acadêmicas e percepção de suporte social, destacando as contribuições da Psicologia como forma de favorecer a inclusão nesse ambiente. As *Considerações Finais* procuram destacar as contribuições gerais da pesquisa e seus limites, apontar sugestões da atuação do psicólogo a estudantes com deficiência no contexto do Ensino Superior, além de sinalizar para outras ações de continuidade de estudos na temática.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Breves considerações sobre a Educação Superior no Brasil a partir do século XX

“Todo ser humano tem direito à instrução”, já assegurava em 1948 a Organização das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Segundo a Declaração, a educação é considerada um dos pilares fundamentais dos direitos humanos e, portanto, deve ser acessível a todos. Todavia, sabe-se que a história da educação brasileira é marcada por desigualdades políticas, econômicas e sociais, e que quanto mais elevado é o nível da educação escolar (no caso, o superior), maior é a sua capacidade de exclusão (ROSA, 2014; SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

A exclusão de grupos minoritários¹ e menos favorecidos (pobres, negros, mulheres, indígenas, imigrantes, pessoas com deficiência, entre outros) do sistema educacional brasileiro e a elitização da educação são inegáveis. Após intensas reivindicações de movimentos sociais e políticos por parte destes grupos e dos seus simpatizantes na luta pela busca de espaços de participação, cidadania e respeito aos direitos humanos, um grande marco na educação foi a promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988), que em seu artigo 6º colocou a educação como um dos direitos sociais a ser garantido pelo Estado e em seu artigo 205 defende que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família”.

Em relação à Educação Superior, em seu artigo 208, inciso V, a lei maior do país já apontava que o Estado deveria garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988), direito retomado no artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), criando um capítulo (IV) destinado à Educação Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (BRASIL, 1996) passou a estabelecer os princípios fundamentais de regulação da educação brasileira, desde a

¹ Trata-se de um conceito não necessariamente no sentido numérico, mas originado das relações de desigualdade social (econômica, educacional, cultural, etc.) que devido ao poder hegemônico vigente os coloca fora da “normalidade”. São grupos que clamam por serem ouvidos, valorizados e respeitados nos seus direitos como seres humanos (CARMO, 2016). Ao longo do estudo os termos “grupos minoritários ou minorias” serão utilizados com esse sentido.

educação básica até a universidade. Assim, a partir da LDBEN de 1996, a educação superior diversificou-se e passou a ser realizada em “instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Art. 45), através de universidades e instituições não universitárias (Art. 48). Contudo, sabe-se que essa diversificação e flexibilização curricular da educação superior ocorreram para suprir as demandas do mercado, passando a romper com a associação entre ensino, pesquisa e extensão e com o verdadeiro significado de transformação política e social que deve ter a educação superior (ROSA, 2014).

Dessa forma, quanto à organização acadêmica, as Instituições de Ensino Superior – IES podem ser: 1) Universidades; 2) Universidades Especializadas; 3) Centros Universitários; 4) Centros Universitários Especializados; 5) Faculdades Isoladas; 6) Faculdades Integradas; 7) Institutos Superiores ou Escolas Superiores; e 8) Centros de Educação Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica (CASTRO, 2011), sendo que a universidade difere das demais instituições por promover o tripé ensino-pesquisa-extensão, atividades indissociáveis.

Entretanto, apesar desse viés e da mercantilização da educação superior, com a ampliação das IES, principalmente de natureza privada, aumentou-se a oportunidade de acesso à Educação Superior pelos estudantes em condições socioeconômicas mais desfavorecidas, assim como de grupos sociais desfavorecidos, incluindo aqui as pessoas com deficiência (ROSA, 2014; SCHWARTZAMAN, 1989). Além disso, segundo Cavalcante (2000), a LDBEN (1996) tornou o acesso ao ensino superior menos elitista, citando como exemplos desse feito a obrigatoriedade de cursos noturnos nas instituições públicas, a regulamentação e institucionalização da educação a distância, a criação dos Institutos Superiores de Educação para a formação do magistério para o ensino fundamental e médio, o apoio aos programas de educação superior continuada, os cursos superiores sequenciais, entre outros.

Nessa mesma época, final do século XX e início do século XXI, houve movimentos de instâncias sociais a favor da educação, tanto em nível internacional como nacional, dos quais surgiram conferências e documentos norteadores e reguladores das políticas educacionais. Merecem destaque a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e, mais especificamente, porque voltadas para a educação superior, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998) e a Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 - As

Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (UNESCO, 2009).

Para Pletsch e Leite (2017, p. 88), o ensino superior, principalmente após a Declaração Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO, 1998), passou cada vez mais a ser reconhecido como “agente impulsionador de desenvolvimento das sociedades”: ele o reconhece como “um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz.”.

Segundo a Declaração Mundial para sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998),

a educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Devido ao escopo e ritmo destas transformações, a sociedade tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações.

Contudo, a UNESCO reconheceu que, apesar do grande aumento de matrículas de estudantes em escala mundial ter-se multiplicado mais de seis vezes de 1960 (13 milhões) a 1995 (82 milhões), foi o período de maior disparidade entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e pobres, no que diz respeito ao acesso e aos recursos para o ensino superior e pesquisa, assim como foi o período de maior estratificação socioeconômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, sendo imprescindível que mudanças fossem realizadas no sistema mundial da Educação Superior.

Dentre os desafios da Educação Superior encontravam-se: as dificuldades relacionadas ao financiamento, igualdade de condições no ingresso e permanência, desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, melhoria na situação dos trabalhadores, treinamento com base em habilidades, relevância dos programas oferecidos, empregabilidade de formandos e egressos e o acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Destaca-se, nesse sentido, o artigo 3º sobre a Igualdade de Acesso que afirma que:

d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das

sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998).

Após uma década da Declaração, com o receio de que a crise econômica mundial de 2008 pudesse acarretar o aumento da diferença em termos de acesso, e também em termos de qualidade entre os países desenvolvidos e os países em subdesenvolvimento, e mesmo dentro dos próprios países, foi realizada a Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 – As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (UNESCO, 2009), que se ancorou na importância de se refletir sobre essa nova realidade, na qual o acesso à educação ainda se mostra restrito e na qual nunca se tornou tão importante investir na educação superior, visando à construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, avançando em pesquisa, inovação e criatividade, contribuindo assim para a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o progresso de todas as nações.

Além disso, de acordo com o comunicado, “o ensino superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos” (UNESCO, 2009, p. 2) considerando, portanto, o Estado como o maior responsável pela educação superior e apontando para a necessidade da criação de políticas públicas educacionais voltadas para esse nível de ensino (ROSA, 2014).

Assim, amparado no processo de inclusão social, que visa à igualdade de direitos e à equiparação de oportunidades para qualquer cidadão, independentemente das suas diferenças, políticas públicas foram criadas nos diferentes setores da sociedade, inclusive na educação superior. E é nesse contexto que surgem as políticas de ações afirmativas, que segundo Gomes (2001, p. 40),

são um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001).

Complementarmente, Moehlecke (2004) frisa a importância de se conhecer o grupo que sofre discriminações e desigualdades, assim como o contexto histórico e social em que estão inseridos, para que a efetivação das ações afirmativas ocorra com mais êxito.

Desse modo, no final de 1990, a expansão e o acesso de uma maior e diversificada população nas IES se tornou mais visível em nosso país, devido, principalmente, às políticas públicas que foram efetivadas, tanto no setor privado quanto no setor público (OLIVEIRA, 2009; ROSSETO; GONÇALVEZ, 2015).

Dentre os programas e ações criadas nesse movimento de expansão de acesso, destacam-se: o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 1999, com o objetivo de conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2005, que concede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), criado em 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação de acesso e permanência na educação superior no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. De acordo com Oliven (2012), o Estado deve corrigir o caráter elitista do ensino superior, de forma a tornar as IES mais acessíveis para todos.

Devido à influência dessas políticas e programas, segundo o Censo da Educação Superior (2012), do ano de 1990 a 2010 houve um crescimento expressivo da matrícula de estudantes na Educação Superior: elas aumentaram quatro vezes, passando de 1,5 milhões para aproximadamente 6,6 milhões de estudantes, concentrando-se principalmente nas instituições particulares de ensino.

Nesse contexto, ressalte-se também como política de acesso à Educação Superior o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que passou a ser utilizado a partir de 2009 como um mecanismo de seleção para ingresso no ensino superior em Instituições Federais de Educação Superior (IFES), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e de outras instituições públicas (estaduais e municipais) e privadas, que optam (ou não) por utilizar a nota do ENEM em seus processos seletivos.

Com a maior possibilidade de entrada nas IFES por parte daqueles que não tinham condições de acessá-las anteriormente, o Ministério da Educação criou através do Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010) o Programa Nacional de Assistência

Estudantil (PNAES²), que tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, viabilizando a igualdade de oportunidades e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, para a redução das taxas de retenção e evasão e para a promoção da inclusão social pela educação. Além disso, em seu artigo 3º, §1º, define como uma das suas ações “o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Continuando na direção de políticas criadas para favorecer o acesso e permanência na Educação Superior de grupos minoritários e desfavorecidos economicamente, dois anos depois foi instituída a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) que regulamenta a reserva de vagas (50% do total de vagas da instituição) em IFES para candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública. E mais recentemente, a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que altera a Lei 12.711, que dispõe sobre a reserva de vagas não apenas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, mas também para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES.

Ressalte-se que a lei de cotas é válida apenas para as IFES, sendo responsabilidade de cada universidade pública estadual e municipal do nosso país criar suas próprias políticas de ações afirmativas na garantia de acesso e permanência de estudantes oriundos de escola pública e daqueles autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Nesse sentido, devido ao foco do presente trabalho ser direcionado especificamente a uma minoria – as pessoas com deficiência –, o próximo tópico irá apontar brevemente o percurso do movimento inclusivo direcionado à pessoa com deficiência em busca de uma educação inclusiva na Educação Superior.

² A lamentar: o bloqueio de 30% na verba das IFES ocorrido no ano de 2019 pelo Ministério da Educação e a atual Lei Orçamentária Anual - LOA (Lei nº 13.978) de janeiro de 2020, que condiciona grande porcentagem dos recursos do PNAES e demais verbas das Universidades à aprovação do Congresso Nacional, ao longo do ano trouxe e pode ainda trazer mais impactos negativos na estrutura e suporte das instituições no que diz respeito às ações de permanência estudantil. Além disso, apesar da assistência estudantil estar garantida na LOA de 2020, trata-se de um decreto que pode ser revogado, fazendo-se urgente transformá-lo em lei (REDAÇÃO WEBPB, 2019; BRASIL, 2020; PRAE, 2020).

1.2 Propostas inclusivas para a pessoa com deficiência na Educação Superior brasileira

O movimento pela inclusão educacional da pessoa com deficiência em nosso país começou a emergir a partir da década de 1990, por meio de orientações internacionais dos quais o Brasil foi signatário, com destaque para: a) a Declaração da Educação para Todos (1990), que apresentava como meta primordial o acesso de todos à educação, destacando que as necessidades básicas de aprendizagem da pessoa com deficiência requerem atenção especial e, portanto, era preciso tomar medidas que garantissem a ela a igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo; b) a Declaração de Salamanca (1994), documento orientador para a garantia dos direitos educacionais, assegurando que a educação da pessoa com deficiência deveria ser parte integrante do sistema educacional, ou seja, que as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais; c) a Convenção de Guatemala (1999), que reitera premissas anteriores e busca orientar a prevenção e eliminação das formas de discriminação direcionadas às pessoas com deficiência para propiciar a sua plena integração à sociedade. Essas recomendações internacionais foram decisivas para influenciar a formulação de políticas educacionais brasileiras, com vistas ao reconhecimento da diversidade.

Vale aqui destacar a importância dos movimentos sociais e políticos para e das pessoas com deficiência em direção às conquistas políticas dos seus direitos (educação, saúde, trabalho, lazer, etc.), principalmente, a partir do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, ocorrido em 1981 (Resolução nº 31/123) sob o lema “Participação Plena e Igualdade”, que fomentou mobilização por todo o mundo, inclusive no Brasil, na luta em favor da igualdade de oportunidades e garantia de direitos à pessoa com deficiência. Trata-se de um momento importante na história das pessoas com deficiência, no qual elas saíram do anonimato para se tornarem protagonistas na busca por mudanças em sua própria história, resultando no lema internacional “Nada sobre nós, sem nós”, e do deslocamento da “luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos Direitos Humanos.” (MARTINS, JÚNIOR, 2010, p. 16).

Entretanto, Angelucci, Block e Santos (2017), ao analisarem as histórias das organizações dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e as legislações dos

Estados Unidos (especificamente de Nova York) e do Brasil, com o objetivo de compreender como o direito à educação tem sido garantido a esse público, concluem que há diferenças relativas à concepção de inclusão adotada em cada país, assim como diferenças na política e na legislação referente à Educação Especial. Os autores afirmam que em ambos os países os movimentos sociais de pessoas com deficiência não foram incluídos no processo de tomada de decisões referentes à criação e ao monitoramento de políticas públicas, não havendo, portanto, representatividade da própria pessoa com deficiência nesse sentido, diferentemente do que ocorre com outras minorias. Dessa forma, políticas são criadas para a pessoa com deficiência e não com as pessoas com deficiência, na contramão do que este público vem defendendo e lutando há décadas.

Embora as discussões sobre a educação inclusiva tenham ocorrido na década de 1990, foi somente com a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em 2008 que se reconheceu a proposta de inclusão da pessoa com deficiência, da educação infantil até a educação superior. Orientada pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2006) e incorporada como Emenda Constitucional no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, essa política defende que a transversalidade da educação especial no Ensino Superior deve ocorrer por meio de ações que desencadeiem o acesso, permanência e participação dos alunos e que, para tanto, deve envolver planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

No Brasil, o movimento para o desenvolvimento de políticas públicas que garantissem os direitos da pessoa com deficiência em etapas mais elevadas de ensino revela-se tardio. Segundo Oliveira (2013), a falta de preocupação, discussão e investigação sobre a inclusão na Educação Superior pode ser explicado por diferentes fatores, como a ênfase dada pelos documentos internacionais, desde o início, com foco na educação básica, a priorização do debate acerca das questões étnicas e sociais, das políticas afirmativas voltadas para a inclusão dos negros, pardos e pobres, e não para as pessoas com deficiência, a ideia de que o direito da educação da pessoa com deficiência já se constitui como um direito adquirido por um conjunto de leis já reconhecidas, e na representação discriminatória de que a educação superior como um bem social não é disponível para todos, “mas somente àqueles dotados de certos pré-requisitos, entre

eles, corpos sem estigmas, cérebros biologicamente perfeitos, formação cultural erudita, signos civilizatórios aparentes.” (OLIVEIRA, 2013, p. 108).

Esse atraso se reflete não apenas no número pouco expressivo da matrícula de estudantes com deficiência na Educação Superior, mas também na falta de participação desse público nos diferentes setores da sociedade, principalmente no mercado de trabalho, contribuindo para que preconceitos, estigmas e estereótipos voltados a esse público continuem sendo perpetuados. Além disso, ao reduzir a questão aos parâmetros apenas legais, as IES se isentam da sua responsabilidade de estimular o debate, a conscientização, a pesquisa sobre temas que englobem políticas de ações afirmativas inclusivas, desigualdade, discriminação e, principalmente, sobre a função social da Educação Superior em transformar essa realidade.

Entretanto, apesar do número ainda baixo de matrícula de estudantes no contexto universitário, os dados de 2014 do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – descortinam que as matrículas de pessoas com deficiência na educação superior têm aumentado nos últimos anos. Segundo uma análise realizada por Martins, Leite e Lacerda (2015, p. 1002/1003) referente aos dados do INEP sobre matrículas (presencial e a distância) das Instituições de Ensino Superior (IES) entre os anos de 2000 a 2011, houve um aumento do número de matrícula de pessoas com deficiência nas IES, destacando que ao longo dos anos os estudantes com deficiência estão chegando a maior número e talvez com mais facilidade ao ensino superior brasileiro, e que a quantidade de estudantes matriculados no setor público e no privado caminhou em proporções semelhantes durante esses anos, sendo que em alguns anos houve ampliação do número de matrículas em IES públicas e redução deste número em IES privadas.

Atualmente, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2017), 8.286.663 estudantes brasileiros efetuaram matrículas em Instituições de Ensino Superior em 2016. Desta amostra, 38.272 declararam fazer parte do público alvo da educação especial, o que representa aproximadamente 0,5% quando comparado à integralidade dos estudantes da Educação Superior no país, sendo que 23.979 (62,6%) estavam presentes na rede privada e 14.293 (37,4%) em instituições públicas. Se fizermos uma leitura rápida desses dados, poderíamos concluir que a maior parte dos estudantes com deficiência concentra-se nas IES privadas, mas a análise do total de matrículas da população geral em instituições públicas e privadas permite observar que

embora a universidade pública ofereça menor quantidade de vagas para seus cursos de graduação (cerca de 25% das vagas ofertadas na educação superior, quando comparadas à rede privada), as políticas de acesso e permanência demonstram maior flexibilidade no que tange à criação de ambientes inclusivos, uma vez que, do total de 1.961.002 matrículas na educação superior, 0,70% (13.723) delas são de estudantes públicos da educação especial. (SILVA, 2016, p. 61)

Assim, a relativização dos dados conduz à conclusão de que, embora ainda com um número pouco expressivo – porém em ascensão, principalmente em razão das normativas que regem a educação superior aqui já apontadas, com destaque para a Lei de Cotas nas IFES (Lei nº 13.409/2016) –, o acesso às universidades públicas por parte de estudantes com deficiência é mais favorável, se comparado ao das universidades particulares.

Cabral, Santos e Mendes (2018), ao analisarem os indicadores nacionais referentes aos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial nas IES brasileiras, em especial os do Censo da Educação Superior de 2016, trazem diferentes questionamentos sobre o que justificaria as discrepâncias existentes nos resultados entre as sinopses estatísticas e os microdados do Censo. Esses autores mencionam que as sinopses indicam um percentual de matrícula em instituições privadas (82,3%) bem maior do que é apontado nos microdados (66,5%), questionando as consequências que isso poderia acarretar na condução de políticas e práticas no Ensino Superior do nosso país. Trata-se de questionamentos sérios, que trazem dados que devem ser mais bem explorados e analisados por futuras pesquisas rumo a uma melhor representação da realidade e planejamento estratégico e avaliativo das IES brasileiras.

Entende-se, que grande parte desse crescimento deve-se às legislações e ações públicas governamentais criadas como medidas que visem à garantia do direito ao acesso e à permanência na Educação Superior, além de ações específicas implantadas por algumas universidades para atender essa demanda.

Além das políticas educacionais voltadas à Educação Superior criadas pelo Governo aqui já referidas, como o Fies, PROUNI, REUNI e PNAES, destacam-se também: o Decreto 5.296/2004 (BRASIL, 2004), que estabelece as normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida e determina em seu art. 24 que os estabelecimentos de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados, devem proporcionar condições de acesso e utilização a todos os ambientes universitários – salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios,

áreas de lazer, sanitários, dentre outros; o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, uma normativa importante para o estabelecimento de suporte educacional e social, pois prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e define que eles “visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (§2º do art. 5º); a mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que se destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, e assegura em seu artigo 30 as medidas que as IES e a educação profissional e tecnológica públicas e privadas devem adotar nos processos seletivos para o ingresso e permanência dos estudantes com deficiência nos cursos oferecidos pelas instituições.

Diante dessa relação de políticas públicas voltadas à Educação Superior, percebe-se um avanço, principalmente no que diz respeito ao acesso (ingresso- processo seletivo) do estudante com deficiência a esse nível de ensino; contudo, um dos grandes desafios atuais são as dificuldades enfrentadas de diferentes ordens para que esses sujeitos permaneçam e concluam seus estudos com êxito.

Para Mendes e Bastos (2016) as universidades têm possibilitado os recursos necessários para o acesso (ingresso - processo seletivo) do estudante com deficiência na Educação Superior; como exemplos, entre outros recursos, citam-se a criação das bancas especiais, professor intérprete para surdos, leitores pra cegos, provas ampliadas para pessoas com baixa visão; entretanto, as autoras ressaltam que a permanência (meios que garantam as condições adequadas para permanecer na instituição e, conseqüentemente, concluir o curso com sucesso) não está sendo garantida nos ambientes universitários, pois muitos estudantes ingressam, mas não têm condições de prosseguir seus estudos devido à falta de condições de acessibilidade.

Para além das condições de acessibilidade que auxiliam a permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior, a integração³ do sujeito ao contexto

³ O conceito do termo integração aqui explorado difere do conceito de “integração” “que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível” (ARANHA, 2001, p. 15): apesar de indicar que eram necessárias mudanças nos espaços sociais (paradigma de serviços), o alvo de mudança localizava-se no sujeito, na direção da sua normalização. Diferentemente, o conceito de “inclusão”, amparada no paradigma de suportes, prevê não só o investimento “no processo de

acadêmico, ou seja, a forma como o estudante vivencia a universidade e se sente incluído nesse espaço, está diretamente relacionada a sua permanência e ao seu sucesso acadêmico (GRANADO *et. al.*, 2005; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006), o que faz de extrema importância atentar para o sujeito e para as relações educacionais e sociais estabelecidas entre os estudantes e a instituição, tendo em vista que o sucesso acadêmico vai além das paredes das salas de aulas e das boas notas nas avaliações.

Foi aqui mantida a expressão “integração”, por ser este o termo utilizado pelos autores citados anteriormente e no desenvolvimento desse estudo, visto que integração no Ensino Superior, segundo eles, deve ser entendida como o processo que envolve o enfrentamento de múltiplos desafios típicos ao ingresso no ambiente acadêmico por parte de qualquer estudante decorrente de novas demandas nas áreas de hábitos e competências de estudo; das relações interpessoais com colegas e professores; da área pessoal, vinculada ao bem estar psicológico; da escolha do curso e carreira; da percepção e avaliação das condições oferecidas pela instituição de Ensino Superior (ALMEIDA, 1998; ALMEIDA; SOARES, 2003; ALMEIDA, 2007). De acordo com estes autores, para que o estudante tenha uma plena e bem sucedida integração à universidade, é necessário que estes desafios sejam solucionados em suas múltiplas dimensões.

Contudo, numa leitura mais aprofundada desses autores e próxima aos preceitos atuais da inclusão social e educacional (ARANHA, 2001; OMOTE, 1999; OMOTE; 2006), temos que o processo de “integração” do estudante com deficiência no Ensino Superior pode ser entendido como o seu processo de inclusão no Ensino Superior, visto que a inclusão social abrange o processo de integração, indo além deste, pois ao se ofertar um ensino superior inclusivo é preciso promover ações tanto na esfera individual como no contexto em que o fenômeno ocorre (na instituição e nos membros da comunidade acadêmica – colegas, professores e funcionários). Nesse sentido, a inclusão no ensino superior é entendida como a participação mais ativa e plena desse sujeito no espaço acadêmico, no qual seus direitos sejam assegurados. Assim, o termo integração será mantido entre aspas quando necessário, mantendo a expressão literal utilizada por alguns autores, sendo utilizado, quando conveniente, o termo *inclusão* em seu lugar.

desenvolvimento do sujeito”, como no “processo de reajuste da realidade social”, buscando a “criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais” (ARANHA, 2001, p. 20).

1.3 Desafios para o acesso, permanência e inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior brasileiro

Para que se garanta um sistema educacional inclusivo no Ensino Superior à pessoa com deficiência no Brasil, faz-se necessário que as instituições promovam a remoção das distintas barreiras que dificultam a sua participação no contexto universitário.

Segundo o Artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), barreiras são definidas como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

Dessa forma, para que se garanta a remoção dessas barreiras e a inclusão social, três elementos devem se fazer presentes nos diferentes contextos sociais, inclusive no Ensino Superior:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Ressalte-se que as normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida já haviam sido estabelecidas pelo Decreto Federal 5.296/2000, como pela Norma Brasileira Técnica 9050/2004 (ABNT, 2004), recentemente substituída pela Norma Brasileira Técnica 9050/2015 (ABNT, 2015), que ampliou o conceito de acessibilidade para além dos aspectos físicos, ressaltando a importância da acessibilidade informacional e comunicacional, da tecnologia assistiva e de outros serviços e instalações abertos ao público, levando em consideração “uma arquitetura e um design mais centrados no ser humano e na sua diversidade.” (NBR 9050/2015, p.139).

Além dessas recomendações que perpassam o conceito de inclusão (e deveriam estar garantidas em todos os espaços comuns da sociedade, inclusive no sistema educacional brasileiro), o Artigo 30 (BRASIL, 2015) da Lei Brasileira de Inclusão - que tem foco na inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior - faz referência ao ingresso e à permanência de pessoas com deficiência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, e prevê algumas medidas como:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Trata-se, portanto, de medidas que não estão preocupadas apenas com o acesso, ou seja, com a entrada (processo seletivo) do estudante com deficiência no Ensino

Superior, mas com a sua permanência, ou seja, mais especificamente com a promoção de acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional que deve ser ofertada a estes sujeitos nesse ambiente. Contudo, apesar da importância de se dever promover acessibilidade nesses âmbitos e em outros não citados, principalmente relacionados a ações atitudinais contra estereótipos, preconceitos e estigmas voltados à pessoa com deficiência, algo que não é evidenciado nas normativas e está a merecer atenção é a forma com que esses estudantes se sentem de fato integrados, ou melhor, incluídos, pertencentes ao ambiente universitário, e como favorecer essa inclusão em termos pessoais e sociais, para que tenham uma trajetória acadêmica de sucesso e concluam seus estudos, não evadindo do curso, da universidade ou até mesmo da educação superior.

Não entrando no mérito de discutir aqui o fenômeno da evasão no Ensino Superior brasileiro, visto as diversas causas que podem levar à evasão (por exemplo, falsas expectativas do curso, conciliação entre trabalho e estudos, problemas financeiros ou familiares, doenças, dificuldade em acompanhar o conteúdo, reprovações sucessivas, dificuldade de “integração” e adaptação ao meio acadêmico), faz-se necessário e relevante a realização de pesquisas sobre a evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, com foco não apenas em seus motivos pessoais, mas principalmente nos motivos internos e externos das instituições que os fizeram desistir dos seus cursos. Uma coisa diz respeito à própria escolha, vontade e responsabilidade do estudante em desistir do curso, da instituição ou até mesmo do ensino superior; outra, muito diferente, é desistir pelas distintas barreiras ainda presentes na instituição, como preconceitos, concepções excludentes, falta de acessibilidade, de apoios e de recursos para permanecer e concluir os seus estudos. Esta última remete-nos à exclusão e não à inclusão educacional.

1.4 Breves considerações sobre a Educação Superior em Portugal a partir do século XX

Desde a fundação da primeira Universidade portuguesa, em 1290, até a queda do regime ditatorial de Salazar em 1974, o acesso à educação superior em Portugal estava reservada àqueles que detinham o poder social e econômico da época, ou seja, às elites (TEODORO; GALEGO; MARQUES, 2010, BRÁS *et al*, 2012).

Segundo Teodoro, Galego e Marques (2010, p. 662), a partir do ano de 1960, Portugal passou por um processo de renegociação de sua inserção no sistema mundial, através do fim do ciclo do império, da reforma Veiga Simão em 1973, da Revolução dos Cravos em abril de 1974 e da integração na União Europeia desde 1986, fenômenos que trouxeram profundas implicações nas políticas públicas da educação do país, que passou a tomar “um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e desenvolvimento do país.”.

A Revolução dos Cravos revogou a reforma de Veiga Simão, e em 1975 a Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica apresentou as bases programáticas para a reforma no ensino superior, aprovadas em junho do mesmo ano pelo Conselho da Revolução. De acordo com o documento, competia ao ensino superior a “cooperação da universidade na tarefa de democratização do país e da criação de maior igualdade de oportunidades de todos os cidadãos” e na “formação de uma mundividência apta a apoiar eficaz e esclarecidamente a construção de uma sociedade socialista” (Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica, 1975). A partir de então, criam-se no país as universidades particulares e cresce o movimento pela democratização do ensino superior, dando-se acesso a um público nunca antes atendido nesses espaços, como é o caso da pessoa com deficiência (BRÁS, *et. al*, 2012).

Destaca-se nessa época a aprovação da Constituição da República Portuguesa em 1976, que em seu Artigo 73º assegura que “todos têm direito à educação e à cultura”, e em seu Artigo 74º – referente ao ensino – declara que o Estado “reconhece e garante a todos cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar”, cabendo ao Estado, dentre outros quesitos, “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”, além de “estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino”. A Constituição afirma ainda no Artigo 76º que o acesso “à Universidade deve ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras.” (PORTUGAL, 1976).

Especificamente ao sistema educacional do país, em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), alterada pelas Leis nº 115/97, de 19 de setembro e 49/2005, que em seu Artigo 2º garante que é responsabilidade do Estado “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” e estabelece que a “educação

escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.” (PORTUGAL, 2005).

Em relação ao ensino superior, em seu Artigo 11º aponta que este é organizado num sistema binário, integrando o ensino universitário (universidades, que estão organizadas em faculdades, institutos ou outras unidades e em instituições não integradas) e o ensino politécnico (institutos politécnicos e outras instituições superiores especializadas), podendo ser ministrados tanto em instituições públicas como em instituições privadas (PORTUGAL, 2005).

Segundo Teodoro, Galego e Marques (2010), as instituições privadas no país cresceram muito a partir da década de 1980, principalmente na década de 1990, devido a maior procura pelo ingresso no ensino superior da população e o insuficiente desenvolvimento do ensino superior público, que não possuía vagas para todos. Todavia, apesar de o ensino superior português atingir no final da década de 1990 elevados índices de participação (de 24.179 estudantes matriculados no ano letivo de 1960-1961 para 351.784 estudantes matriculados no ano letivo de 1997-1998, ou seja, 14,6 vezes mais), a partir de 1995 houve um decréscimo progressivo do número de candidatos, fator relacionado a uma evolução demográfica desfavorável; muitas vagas nas instituições deixaram de ser preenchidas, gerando complicações no sistema educacional de nível superior de Portugal.

Este cenário, juntamente com as pressões governamentais sobre a administração pública, de se tornar mais eficiente, competitiva, com mais qualidade e com obrigação de prestar contas, juntamente com a ascensão do neoliberalismo, ocasionaram mudanças nas estruturas e nos papéis das instituições públicas, inclusive no ensino superior, exaltando uma educação para a competitividade econômica nacional, conforme vinha ocorrendo na maioria dos países membros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), da qual Portugal faz parte. Para Seixas (2001, p. 211 *apud* TEODORO; GALEGO; MARQUES, 2010, p. 672), a decisão política relativa ao ensino superior delineava-se em torno de um “triângulo estratégico”: a) a autonomia; b) o financiamento; c) a avaliação das instituições de ensino superior.

Dessa forma, tendo como um dos objetivos introduzir medidas que garantissem maior flexibilidade no acesso à formação no ensino superior, a partir de 2005 Portugal passou por uma reforma que implementou o Processo de Bolonha, introduzindo o *European Credit Transfer System* (ECTS) como crédito de padrão único europeu (para horas letivas, de estudo, elaboração de trabalhos e estágios), garantindo a convergência

dos diferentes sistemas europeus da educação superior. Finalizado no ano de 2009 (Decreto Lei n.º 107/2008), o ensino superior português passou a ter uma nova estrutura de três ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutorado), que dentre outras alterações, reduziu suas durações, com destaque para as licenciaturas, que passaram de cinco ou quatro anos para três anos de curso; Portugal passou a cumprir com o compromisso assumido internacionalmente de estabelecer até 2010 um espaço europeu de ensino superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e países terceiros.

Outra política efetivada pelo país, que visou promover a igualdade de oportunidades de acesso e aumentar o número de estudantes no ensino superior, ocorreu em 2006, através do Decreto-lei nº 64/2006, com o processo nomeado Maiores de 23 anos. Trata-se de uma normativa que facilita o acesso ao ensino superior português para indivíduos maiores de 23 anos, não titulares de habilitação secundária (compatível ao ensino médio no Brasil), mas que revelam competência para frequentar esses espaços. Essa avaliação de competência é realizada através de provas específicas, prevendo maior igualdade de oportunidade de acesso a esse grau de ensino e rompendo com o elitismo presente historicamente nesse nível de ensino.

Para acessar o ensino superior público português, faz-se necessário realizar o Concurso Nacional e/ou Concursos Locais, e para o acesso ao ensino privado os Concursos Institucionais. O Concurso Nacional é realizado no final do ano letivo e organiza-se em três fases, segundo calendário pré-definido. Para se candidatar ao ensino superior o estudante deve ser titular de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente, e deve ter realizado os exames nacionais correspondentes às provas de ingressos exigidas para os diferentes cursos e instituições. Pode ser necessário ainda, o preenchimento de pré-requisitos, caso estes sejam exigidos pela instituição a que o estudante irá concorrer (Decreto-Lei n.º 296-a/98; Portaria n.º 211/2018).

Na 1ª fase do Concurso Nacional, as vagas fixadas para cada curso/instituição são distribuídas por um contingente geral e por contingentes especiais; na 2ª fase, as vagas fixadas para cada instituição/curso são distribuídas por um contingente geral e por um contingente especial para candidatos com deficiência. Os contingentes especiais são:

- a) Para candidatos oriundos da Região Autónoma dos Açores, com 3,5 % das vagas fixadas para a 1.ª fase, salvo no que se refere aos cursos ministrados pela Universidade dos Açores;
- b) Para candidatos oriundos da Região Autónoma da Madeira, com 3,5 % das vagas fixadas para a 1.ª fase, salvo no que se refere aos cursos ministrados pela Universidade da Madeira;
- c) Para candidatos emigrantes portugueses e familiares que com eles residam, com 7

% das vagas fixadas para a 1.^a fase; *d*) Para candidatos que se encontrem a prestar serviço militar efetivo no regime de contrato, com 2,5 % das vagas fixadas para a 1.^a fase; *e*) Para candidatos com deficiência, com o maior dos seguintes valores: 4 % das vagas fixadas para a 1.^a fase ou duas vagas e 2 % das vagas fixadas para a 2.^a fase ou uma vaga (Art. 10º, Portaria n.º 211/2018).

Devido à efetivação dessas normativas, o acesso ao ensino superior em Portugal se tornou mais expressivo, diversificado e menos elitizado, apesar de ainda persistirem desigualdades quanto às oportunidades para se alcançar e permanecer nesse nível de ensino, inclusive em relação à pessoa com deficiência.

1.5 Propostas inclusivas para a pessoa com deficiência na Educação Superior portuguesa

Apesar de ainda pouco expressiva, a presença da pessoa com deficiência no contexto universitário português e europeu é cada vez mais recorrente, em decorrência da implementação de orientações e políticas inclusivas mundiais (UNESCO, 1994; ONU, 2006).

Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 372.753 estudantes portugueses efetuaram matrículas em instituições de ensino superior no ano letivo de 2017/2018, sendo 308.489 (82,8%) matrículas em instituições públicas e 64.264 (17,2%) em instituições privadas. Dessa amostra, 1.644 são estudantes com necessidade educativas especiais, o que representa um percentual de 0,44% quando comparado à integralidade dos estudantes do ensino superior no país, sendo 1.504 (91,5%) matrículas realizadas no ensino público e 140 (8,5%) no ensino privado.

De acordo com os dados da Comissão Europeia (2014), entre 2002/03 e 2012/13 vem ocorrendo uma evolução da diversidade dos estudantes no ensino superior europeu, dentre eles estudantes com deficiência; porém, ressaltam o despreparo de alguns contextos nacionais nas questões relacionadas com a diversidade, devido à falta de dados analisados ou divulgados sobre o tema. Ao longo dos últimos anos, a União Europeia tem procurado desenvolver um conjunto de políticas e ações no sentido de promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos europeus, especialmente com o objetivo de aumentar o número de estudantes que acessam e concluem o ensino superior, como pode ser constatado nas prioridades comuns da Comissão Europeia e do

Conselho da União Europeia para a educação e a formação até 2020 – EF 2020 (COMISSÃO EUROPEIA, 2009).

Portugal, apesar de fazer parte da União Europeia e seguir orientações mundiais sobre a inclusão educacional – como a Declaração da Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção de Guatemala (1999), dentre outros –, possui suas legislações específicas, suas prioridades e estratégias, como qualquer outra nação. Faz-se importante para fins deste estudo compreender sinteticamente as políticas inclusivas para o acesso e a permanência do estudante com deficiência no ensino superior português.

Segundo a Constituição de Portugal de 1976, os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos seus deveres, obrigando o Estado a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração das pessoas com deficiência, dando apoio às famílias, desenvolvendo uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres, ao respeito e à solidariedade para com eles, bem como a apoiar as organizações desses cidadãos. Em relação à educação e ao ensino, institui que é um direito de todos: em seu Art. 74º, afirma que todos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar, cabendo ao Estado, dentre outras obrigações:

g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário; h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades (PORTUGAL, 1976, p. 4654).

Merece ser destacada aqui a importância dos movimentos sociais e políticos das e para as pessoas com deficiência, a partir da década de 1970, como “o grande motor de transformação social, política e cultural na área da deficiência em Portugal” (FONTES, 2010, p. 94), impactando e influenciando orientações políticas para que mudanças fossem efetivadas e para que seus direitos não fossem violados.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, alterada pelas Leis nº 115/97, de 19 de setembro, e pela 49/2005), em seus artigos 20 e 21, retrata a área, os objetivos e a organização da Educação Especial, dando ênfase ao ensino primário e secundário, não englobando o ensino superior.

No ano de 2003, a Lei n. 37/2003 (PORTUGAL, 2003) estabelece as bases do financiamento do ensino superior. Em seu Art. 20º, referente à ação social escolar, afirma que o Estado deve conceder apoio direto e indireto: o primeiro refere-se à

concessão de bolsas, ao passo que o segundo diz respeito a apoios específicos que devem ser concedidos a estudantes com deficiência.

Segundo Martins, Borges e Gonçalves (2016), para dar conta das necessidades específicas dos estudantes com deficiência – que passaram a ser mais presentes no ensino superior –, universidades e institutos politécnicos de Portugal passaram a implementar medidas de apoio a estes estudantes a partir de 2005, especialmente por conta do *Protocolo de Cooperação entre Instituições do Ensino Superior Público e a Direção Geral do Ensino Superior* (2004). Para garantir que os objetivos estabelecidos pelo Protocolo de 2004 (proporcionar serviços de apoio e incentivo à participação efetiva de estudantes com deficiência no ensino superior) fossem cumpridos, criou-se o *Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES)*, que integra um representante de cada uma das instituições que assinaram o documento. Atualmente o grupo conta com 18 instituições de ensino superior público, além da colaboração de outras entidades, como a Direção Geral de Ensino Superior (DGES), com o propósito de proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com deficiências e promover a aproximação inter-serviços que apoiam estudantes com deficiências, de forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos⁴.

Nos anos de 2006 e 2007, são implementadas duas normativas referentes à acessibilidade: o Decreto-Lei n.º 163/2006 (PORTUGAL, 2006a), que define as normas técnicas e condições de acessibilidade que devem ser respeitados na construção de edifícios públicos, e a Resolução n.º 9/2007 (PORTUGAL, 2007) sobre o plano nacional de promoção de acessibilidade.

Ainda em agosto de 2006, é decretada a Lei n.º 46/2006, que em seu Art. 1º define que a presente lei tem como objetivo

“prevenir e proibir a discriminação, directa ou indirecta, em razão da deficiência, sob todas as suas formas, e sancionar a prática de actos que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais, ou na recusa ou condicionamento do exercício de quaisquer direitos económicos, sociais, culturais ou outros, por quaisquer pessoas, em razão de uma qualquer deficiência” (PORTUGAL, 2006b).

Em 2008, através do Decreto-Lei n.3/2008 (PORTUGAL, 2008), a Educação Especial passa por mudanças, definindo os apoios especializados que devem ser

⁴ GTAEDES - <http://www.gtaedes.pt/o-gtaedes/>

prestados da educação pré-escolar ao ensino secundário, deixando de fora, novamente, o ensino superior.

Em continuidade às normativas, em 30 de maio de 2008 é instituído o Decreto-Lei n.º 90/2008 (PORTUGAL, 2008), que estabeleceu as normas e procedimentos do acesso e ingresso ao ensino superior, não se referindo ao contingente especial para o acesso ao ensino superior. Contudo, desde a Portaria 286-C/86, de 17 de junho de 1986, e posteriormente com a Portaria 416/88, de 1 de julho de 1988, a pessoa com deficiência física ou sensorial podia se candidatar ao ensino superior pelo contingente especial. Atualmente é o Parecer n.º 3/2017 do Conselho Nacional de Educação (PORTUGAL, 2017) que trata sobre esse contingente especial do Exame Nacional, principalmente por conta da Convenção sobre os Direitos da pessoa com deficiência, da qual Portugal é signatário, ratificando-o através da Resolução n.º 56/2009 (PORTUGAL, 2009).

Atualmente, na 1ª fase do Concurso Nacional, as vagas fixadas para cada curso/instituição são distribuídas por um contingente geral e por contingentes especiais, entre os quais encontram-se candidatos com deficiência (4% das vagas fixadas ou duas vagas); na 2ª fase as vagas fixadas para cada curso/instituição são distribuídas por um contingente geral e por um contingente especial para candidatos com deficiência (2% das vagas fixadas ou uma vaga), política que favorece a entradas de estudantes com deficiência no ensino superior público português (Art. 10º, Portaria n.º 211/2018).

Todavia, o ensino superior público português não é totalmente gratuito, devido ao pagamento de propinas (isto é, o valor do pagamento anual de mensalidades) feito pelos estudantes para frequentarem o ensino superior, o “que vem dificultando e até mesmo diminuindo o acesso dos candidatos que se encontram nos estratos menos favorecidos da sociedade”, dentre eles, os estudantes com deficiência (SANTOS, 2013, p. 331).

Como forma de contornar essa situação, serviços de apoio social foram criados aos estudantes do ensino superior, destacando para fins do presente estudo o recente regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência no Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60%, pelo qual os estudantes com deficiência podem solicitar a concessão de uma bolsa de estudo correspondente ao valor da propina efetivamente paga, até ao limite do valor da propina máxima para o grau de licenciado (Despacho n.º 8584/2017).

Para além dessas normativas já citadas, ainda não há em Portugal documentos, diretrizes específicas que orientem o acesso e a permanência de estudantes com

deficiência no ensino superior, visto que a legislação ainda é direcionada para o ensino básico e secundário, não abrangendo o ensino superior (MELO; MARTINS, 2016; BORGES *et al.*, 2017). Mesmo o recente Decreto-Lei n.º 54/2018, que sucedeu o Decreto-Lei n.º 3/2008 e estabelece os princípios e normas que garantem a inclusão educacional, destina-se “aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas” (Art. 1º), deixando de fora, mais uma vez, o ensino superior.

Diante desse contexto, é possível observar que, apesar de Portugal não possuir uma legislação específica para a pessoa com deficiência no ensino superior, medidas estão sendo tomadas no país para favorecer o ingresso e a permanência desses estudantes nessa modalidade de ensino. Todavia, pesquisas realizadas em instituições públicas do ensino superior português demonstram que estão presentes barreiras arquitetônicas, metodológicas/pedagógicas, comunicacionais, informacionais, instrumentais, programáticas e atitudinais na trajetória universitária desses estudantes (FERNANDES; ALMEIDA, 2007; ABREU, 2013; SANTOS, 2013; FERNANDES, 2015; SANTOS *et al.*, 2015; FERNANDES; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016; PORFÍRIO *et al.*, 2016; BORGES *et al.*, 2017).

Barreiras de acessibilidade como essas não deveriam ocorrer nos espaços universitários e em nenhum outro local, pois o Art. 71º da Constituição portuguesa (1976) – voltado para os “cidadãos portadores de deficiência” – e o Decreto-Lei n.º46/2006 – que teve por objetivo prevenir e proibir discriminações em razão da deficiência e de risco grave de saúde – já eram suficientes para oferecer condições de acessibilidade a todos os cidadãos portugueses (Santos, 2013). Como essas legislações não são totalmente colocadas em prática, estas mesmas pesquisas indicam que para ultrapassar os obstáculos os estudantes com deficiência recebem apoio da família, dos amigos, de outros estudantes e dos serviços de apoio ofertados nas instituições e/ou conseguem ultrapassá-los por esforço e mérito pessoal.

Vê-se, nesse sentido, a importância das redes de apoio e dos suportes sociais oferecidos para que o estudante com deficiência não apenas consiga transpor suas barreiras, mas para que se sinta acolhido, pertencente, incluído no ambiente universitário, de forma a poder usufruir com êxito as mais diversas vivências que o contexto acadêmico oferece.

1.6 Desafios para o acesso, a permanência e a inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior portuguesa

Como vimos anteriormente, Portugal não possui uma legislação específica que normatize e oriente os processos e encaminhamentos respectivos ao acesso e à permanência do estudante com deficiência no ensino superior. Contraditoriamente, desde 1986, ocorre o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior pelo contingente especial, mas os apoios e suportes previstos e recebidos por esses estudantes ao longo da sua trajetória escolar não são continuados no ensino superior, não garantindo as condições necessárias para permanecerem e concluírem seus estudos nesse nível de ensino.

Entretanto, apesar da não existência de um documento normativo específico, documentos internacionais e nacionais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual Portugal é signatário (Resolução n.º 56/2009), a própria Constituição Portuguesa (1976), a Lei de Bases para a Reabilitação (Lei n.º 38/2004) e o Decreto-Lei n.º 163/2006 (PORTUGAL, 2006) já seriam suficientes para garantir a promoção de acessibilidade e de oportunidades equiparadas aos estudantes com deficiência no ensino superior português.

A Lei de Bases da Prevenção e Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (n.º 38/2004 de 18 de agosto), publicada em 2004, em seu Art. 3º, informa que o objetivo da lei é a realização de uma política global, integrada e transversal de prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, através da:

a) Promoção da igualdade de oportunidades, no sentido de que a pessoa com deficiência disponha de condições que permitam a plena participação na sociedade; b) Promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida; c) Promoção do acesso a serviços de apoio; d) Promoção de uma sociedade para todos através da eliminação de barreiras e da adoção de medidas que visem a plena participação da pessoa com deficiência (PORTUGAL, 2004).

Ainda sobre essa lei, faz-se dever do Estado para a pessoa com deficiência, segundo o Art. 24º, promover, direta ou indiretamente, todas as ações necessárias para a efetivação, prevenção, informação e sensibilização sobre acessibilidade; de acordo com o Art. 32º, promover a acessibilidade nas áreas urbanas e habitação, tendo atenção aos princípios do desenho universal; conforme o Art. 33º, a elaboração de um plano

nacional de promoção de acessibilidade na circulação e nas redes de transportes públicos; pelo Art. 34º, adotar medidas necessárias para o acesso à educação e ao ensino inclusivo, com recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e comunicação; e em respeito aos Artigos 43º e 44º, a garantia do direito a comunicação e informação acessíveis.

Já o Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de agosto (PORTUGAL, 2006), aprovava o projeto e construção de espaços públicos, equipamentos coletivos, edifícios públicos e habitacionais acessíveis, englobando os estabelecimentos do ensino superior, segundo o Art. 2º : “e) Estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico, secundário e superior, centros de formação, residenciais e cantinas.”.

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de que Portugal é signatário (Resolução n.º 56/2009) diz em seu Art. 9º, referente à acessibilidade, que para permitir às pessoas com deficiência viverem de modo independente e participarem plenamente em todos os aspectos da vida, os Estados Partes devem tomar

medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em condições de igualdade com os demais, ao ambiente físico, ao transporte, à informação e comunicações, incluindo as tecnologias e sistemas de informação e comunicação e a outras instalações e serviços abertos ou prestados ao público, tanto nas áreas urbanas como rurais. Estas medidas, que incluem a identificação e eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, aplicam -se, inter alia, a: a) Edifícios, estradas, transportes e outras instalações interiores e exteriores, incluindo escolas, habitações, instalações médicas e locais de trabalho; b) Informação, comunicações e outros serviços, incluindo serviços electrónicos e serviços de emergência (PORTUGAL, 2009).

Além disso, no Art. 24º, referente à Educação, os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a ela, devendo assegurar “um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida”, assim como devem assegurar “que as pessoas com deficiência podem aceder ao ensino superior geral, à formação vocacional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em condições de igualdade com as demais”, garantindo as adaptações razoáveis para estes estudantes.

Além dessas normativas, que já deveriam garantir uma educação acessível aos estudantes com deficiência no ensino superior, o Despacho normativo nº 7/2011 (PORTUGAL, 2011) refere-se às situações especiais do Exame Nacional para o ingresso ao ensino superior, que em seu Art. 33º declara que

“as provas e as condições de exame previstas para todos os examinandos podem ser adequadas às necessidades educativas especiais de carácter permanente, enquadradas pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, ou pelo Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A, de 7 de Abril, no caso dos examinandos da Região Autónoma [sic] dos Açores, ou do Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M, de 31 de Dezembro, no caso dos alunos do Região Autónoma da Madeira, de acordo com as especificidades e terminologia adoptadas nos referidos diplomas. (PORTUGAL, 2011, p. 22)

Não se trata apenas de garantir o direito ao acesso, ao ingresso ao ensino superior, através do contingente especial, mas de contribuir para a permanência desses estudantes a fim de que possam “usufruir dos equipamentos e condições necessárias à equiparação das condições oferecidas aos demais alunos da instituição, ”favorecendo sua trajetória e sucesso acadêmico.” (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 126).

Sobre essa problemática, Pires (2007, p.59) retrata que o acesso pelo contingente especial do estudante com deficiência ao ensino superior pode contribuir para uma situação de desvantagem na permanência desses sujeitos, pois “os níveis mais baixos em termos de conhecimentos e competências académicas, associados à falta de recursos e condições de apoio na instituição de ensino superior, colocá-los-á numa situação menos favorável em termos de desempenho e sucesso académico.” (PIRES, 2007, p. 59).

Assim, frente aos desafios da inclusão no ensino superior, foi criado em 2004 o *Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES)* com o objetivo de compartilhar experiências profissionais e definir orientações que estabeleçam uma política de ação comum para o desenvolvimento de normas para os serviços que apoiam estes estudantes, desenvolvendo diferentes projetos ao longo desses anos em favor de sua inclusão no ensino superior português.

Além dessa iniciativa, também foi implementado pela Comissão Europeia o plano de *Estratégias Europeia para a Deficiência 2010-2020: compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras* (2010), cujo propósito principal é o de remover as diversas barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam no dia a dia, de forma que possam usufruir de todos os seus direitos e da plena participação na sociedade e na economia europeia, sendo oito as grandes áreas de ação: acessibilidade, participação, igualdade, emprego, educação e formação, proteção social, saúde e ação externa. Em relação ao eixo da educação e formação, o plano prevê o apoio aos esforços nacionais empreendidos no quadro da iniciativa Educação e Formação 2020, visando promover a inclusão do ensino e aprendizagem ao longo da vida para os alunos e estudantes com deficiência, assim como de eliminar

as barreiras jurídicas e organizacionais que se colocam às pessoas com deficiência no acesso aos sistemas gerais de ensino e de aprendizagem ao longo da vida; proporcionar apoios atempados ao ensino inclusivo e à aprendizagem personalizada e a identificação precoce de necessidades especiais; ministrar formação e apoios adequados aos profissionais que trabalham em todos os níveis de ensino e elaborar relatórios sobre taxas de participação e resultados obtidos (COMISSÃO EUROPEIA, 2010).

Dessa forma, vemos que Portugal segue num movimento que busca favorecer a inclusão no ensino superior. Contudo, trata-se de um desafio que abrange desde a criação de condições de acessibilidade metodológicas/pedagógicas, instrumentais, informacionais, comunicacionais, atitudinais e apoios necessários para assegurar o acesso e permanência desse público, até a criação de uma política do país específica para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, de forma a atender as demandas desse público em todas as instituições dessa modalidade de ensino no país.

Assim, diante dos impasses de colocar em prática o que as normativas, leis, decretos, portarias apontam e dos desafios institucionais de favorecer a inclusão de estudante com deficiência no ensino superior brasileiro e português, serão abordados no tópico posterior alguns estudos que foram realizados sobre a temática, em âmbito nacional e internacional, destacando as ações de acessibilidade realizadas pelas universidades, principalmente no que diz respeito à permanência e inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, ressaltando as vozes dos estudantes nesse processo.

1.7 Contribuições de pesquisas nacionais e internacionais para a permanência e inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior

Não faz muito tempo que as pessoas com deficiência deixaram de ser meras espectadoras para entrarem em cena e terem lugar e voz no espaço universitário. Todavia, sabe-se também que a construção de um Ensino Superior para todos está em processo, é movimento, e, portanto, está repleto de ambiguidades e contradições. Por isso, faz-se importante e necessário que pesquisas sobre essa temática sejam realizadas como forma de contribuir para a edificação de um Ensino Superior inclusivo que atenda toda a nossa diversidade.

As pesquisas que envolvem a temática relativa à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior passaram a ter mais visibilidade, tanto nacional como internacionalmente, por volta dos últimos vinte anos. Isso se deu possivelmente em

razão de orientações internacionais que trouxeram para o debate uma nova visão de educação (Declaração da Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), entre outros) e que posteriormente contribuíram para a criação de aparatos legais em diferentes países – já expostos anteriormente – que possibilitaram investimentos e ações inclusivas e acessíveis ao Ensino Infantil e Fundamental, favorecendo a entrada de crianças com deficiência nas escolas regulares e, conseqüentemente, influenciando no acesso destes sujeitos em níveis mais elevados de ensino, como na universidade.

Assim, com amparo em alguns questionamentos – “Será que a universidade está atenta à diversidade do seu público, como a presença de estudantes com deficiência? Será que a universidade inclui esses estudantes em suas ações, atendendo as suas especificidades? O que pode favorecer a permanência e inclusão de estudantes com deficiência na universidade? O que as instituições oferecem aos estudantes com deficiência para favorecer sua permanência no curso? Qual seria o papel da Psicologia para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior? O que os estudantes com deficiência apontam como forma de favorecer sua permanência e inclusão no contexto universitário? O que facilita e o que dificulta sua permanência e inclusão?” – abordaremos neste espaço algumas pesquisas nacionais e internacionais (de 2010 a 2019) nas quais a voz do estudante com deficiência se fez presente, a fim de amenizar algumas inquietações e relatar possibilidades de transformação nesse contexto.

Como o foco da revisão bibliográfica foi recolher o maior número de estudos que tratassem em alguma medida da permanência de estudantes com deficiência no ensino superior – possibilitando que suas vozes fossem ouvidas em função do compromisso ético de respeito ao direito político da participação desses sujeitos em relação a aquilo que é produzido sobre eles –, realizou-se uma revisão assistemática, com a eleição para este fim de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); artigos, dissertações e teses do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); artigos da Scopus, destacando revistas nacionais e internacionais críticas e de reconhecido valor na produção científica da área pesquisada, como a Revista Brasileira de Educação Especial, a Revista de Educação Especial, a Revista Psicologia Escolar e Educacional, a revista *Disabilit & Society*, a *International Journal of Inclusive Education*, dentre outras, além de produções de pesquisadores brasileiros que esta pesquisadora já sabia que transitavam na temática, incluindo ainda as de

pesquisadores internacionais com os quais a autora deste trabalho esteve em contato no seu estágio de doutorado sanduíche em Portugal.

Assim, foram selecionadas 51 pesquisas (dissertações, teses e artigos) que abordavam a temática pesquisada, organizadas em duas categorias após a leitura, a saber: a) Avanços de algumas universidades em prol da inclusão e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior, classificadas em 17 subcategorias; b) Sugestões dos estudantes com deficiência para contribuir para sua inclusão e permanência na universidade, classificadas igualmente em 17 subcategorias, que foram sintetizadas nos quadros a seguir e serão discutidas posteriormente.

Quadro 1. Avanços de algumas universidades em prol da inclusão e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior

Oferta de programas e serviços de apoio ao estudante	MELO, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGUER, 2011; CASTRO, 2011; RAMBO, 2011; MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; NASCIMENTO, 2011; CRUZ, 2012; OLIVEIRA, 2013; SANTOS, 2013; PUSSENTE; VLIESE; PLETSCH, 2014; DIÉZ; RODRIGUÉZ, 2015; CAI; RICHDALÉ, 2016; MORIÑA; MELERO, 2016; GARCIA, 2016; AZEVEDO, 2017; FERREIRA, 2018; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018
Acessibilidade instrumental	FERREIRA, 2010; CASTRO, 2011; SOARES, 2011; SILVA, 2016; AZEVEDO, 2017; MUCCINI, 2017
Acessibilidade metodológica	CASTRO, 2011; SILVA, 2016; AZEVEDO, 2017
Acessibilidade física	ALBINO, 2010; MELO, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGUER, 2011; CASTRO, 2011; GUERREIRO, 2011; LIMA, 2013; LIMEIRA, 2014
Presença do monitor-bolsista	MELO, 2011; ALBINO, 2010; CASTRO, 2011; LIMA, 2013
Presença do intérprete	AZEVEDO, 2017
Promoção de eventos sobre inclusão	ALBINO, 2010
Auxílio financeiro	SOUSA, 2013
Apoio da família	FERREIRA, 2010; SILVA JÚNIOR, 2013; SANTOS <i>et al.</i> , 2015; MORIÑA; BABIC; DOWLIN, 2015; CAI; RICHDALÉ, 2016; MENDES; BASTOS, 2016; MORIÑA; MELERO, 2016; AZEVEDO, 2017; MUCCINI, 2017; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018; FERREIRA, 2018; MORGADO, 2018
Apoio dos colegas	FERREIRA, 2010; NASCIMENTO, 2011; SOARES, 2011; CORRÊA, 2014; OLIVEIRA, 2013; LIMA, 2013; SILVA JÚNIOR, 2013; CARVALHO, 2015; ZAMPAR, 2015; BABIC; DOWLIN, 2015; MORIÑA; MELERO, 2016; FUMES; CALHEIROS, 2016; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; AZEVEDO, 2017; MUCCINI, 2017; FERREIRA, 2018; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018
Apoio dos professores	NASCIMENTO, 2011; SOARES, 2011; OLIVEIRA, 2013; LIMA, 2013; CORRÊA, 2014; SILVA JÚNIOR, 2013; MORIÑA;

	MELERO, 2016; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; MUCCINI, 2017; FERREIRA, 2018; MORGADO, 2018
Apoio dos funcionários	OLIVEIRA, 2013; MORIÑA; MELERO, 2016; FERREIRA, 2018
Apoio do coordenador de curso	LIMA, 2013; BERGGREN <i>et al.</i> , 2016
Apoio do tutor/estagiário	CAI; RICHDALE, 2016; MORIÑA; MELERO, 2016; AZEVEDO, 2017
Apoio de Conselho da pessoa com deficiência	MORGADO, 2018
Apoio psicológico	LIMA, 2013
Fatores pessoais e de resiliência do sujeito	GUERREIRO, 2011; SOARES, 2011; CAHILL <i>et al.</i> , 2014; SILVA JÚNIOR, 2013; SANTOS <i>et al.</i> , 2015; FUMES; CALHEIROS, 2016; MUCCINI, 2017; FERREIRA, 2018; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018
Aceitação do diagnóstico/deficiência	CAHILL <i>et al.</i> , 2014

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2. Sugestões dos estudantes com deficiência para contribuir para sua inclusão e permanência na universidade

Criação de políticas inclusivas na universidade	CASTRO, 2011; MELO, 2011; MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; FERNANDES, 2015; BABIC; DOWLIN, 2015; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; BERGGREN <i>et al.</i> , 2016; BUALAR, 2018; MORGADO, 2018; MARTINS, 2019
Criação de programas e serviços de apoio ao estudante	CASTRO, 2011; ABREU, 2013; SOUSA, 2013; SILVA, 2014; CAHILL <i>et al.</i> , 2014; FERNANDES, 2015; SANTOS <i>et al.</i> , 2015; BUALAR, 2018
Oferta de apoio psicológico ao estudante	CASTRO, 2011; FERNANDES, 2015; ZAMPAR, 2015; OLIVATI, 2017
Melhor divulgação de atividades inclusivas na universidade	ALBINO, 2010; SILVA, 2014; CARVALHO, 2015; SANTOS <i>et al.</i> , 2015; DIÉZ; RODRIGUÉZ, 2015; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; OLIVATI, 2017
Instigar pesquisas sobre acessibilidade	LIMEIRA, 2014
Criação de programas de formação/capacitação para os docentes sobre deficiência, inclusão e acessibilidade	ALBINO, 2010; FERREIRA, 2010; BISOL <i>et al.</i> , 2010; EMMEL; GOMES; BAUAB, 2010; CASTRO, 2011; RAMBO, 2011; CRUZ, 2012; ABREU, 2013; OLIVEIRA, 2013; SOUSA, 2013; MORIÑA; CORTÉS; MELERO, 2014; SILVA JÚNIOR, 2013; SILVA, 2014; BABIC; DOWLIN, 2015; CARVALHO, 2015; FERNANDES, 2015; NOLAN <i>et al.</i> , 2015; SANTOS <i>et al.</i> , 2015; SILVA, 2016; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016; MENDES; BASTOS, 2016; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; BERGGREN <i>et al.</i> , 2016; OLIVATI, 2017; BUALAR, 2018; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018; MORGADO, 2018; MARTINS, 2019
Disponibilidade de materiais e recursos acessíveis	FERREIRA, 2010; CASTRO, 2011; RAMBO, 2011; CRUZ, 2012; ABREU, 2013; MORIÑA; CORTÉS; MELERO, 2014; SILVA JÚNIOR, 2013; SILVA, 2014; CARVALHO, 2015; CAI, RICHDALE, 2016; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016

Melhor formação aos monitores	SILVA JÚNIOR, 2013
Presença do intérprete de Libras (Língua brasileira de sinais)	BISOL <i>et al.</i> , 2010; CASTRO, 2011
Construção e manutenção dos espaços acessíveis	CASTRO, 2011; RAMBO, 2011; CRUZ, 2012; ABREU, 2013; LIMEIRA, 2014; BABIC; DOWLIN, 2015; CARVALHO, 2015; DIÉZ; RODRIGUÉZ, 2015; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016
Transporte interno adaptado	CASTRO, 2011; BABIC; DOWLIN, 2015
Participação dos estudantes no planejamento de mudanças	CASTRO, 2011; MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; SOUSA, 2013; SILVA JÚNIOR, 2013; BABIC; DOWLIN, 2015; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016; BUALAR, 2018; MARTINS, 2019
Treinamento de habilidades sociais e emocionais aos estudantes	MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; NOLAN <i>et al.</i> , 2015; FOSSEY <i>et al.</i> , 2017
Contratação de assistentes pessoais	BABIC; DOWLIN, 2015
Realização de Atendimento Educacional Especializado	SOUSA, 2013
Fiscalização e aplicação das leis de acessibilidade no <i>campus</i>	SILVA, 2014; CARVALHO, 2015; DIÉZ; RODRIGUÉZ, 2015; MORGADO, 2018; MARTINS, 2019
Promoção de discussões, fóruns, sensibilizações a toda a comunidade acadêmica sobre inclusão e respeito à diversidade	ALBINO, 2010; EMMEL; GOMES; BAUAB, 2010; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGUER, 2011; CASTRO, 2011; MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; NASCIMENTO, 2011; CRUZ, 2012; ABREU, 2013; CORRÊA, 2014; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2014; BABIC; DOWLIN, 2015; CARVALHO, 2015; FERNANDES, 2015; SANTOS <i>et al.</i> , 2015; SILVA, 2016; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016; MENDES; BASTOS, 2016; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; ALMEIDA; FERREIRA, 2018; BUALAR, 2018; MORGADO, 2018; MARTINS, 2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes das discussões das categorias, é necessário salientar que a revisão dos estudos permite afirmar que, independentemente do cenário político, social e cultural de cada país, a presença das barreiras de acessibilidade se fazem presentes no ambiente universitário, dificultando a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência. Destaca-se, dentre as pesquisas, a prevalência das barreiras arquitetônicas/físicas, metodológicas/pedagógicas e atitudinais, a falta de políticas institucionais mais efetivas no ensino superior, o desconhecimento por parte dos estudantes com deficiência sobre os seus direitos e serviços de apoios disponibilizados nas instituições, e uma concepção

de deficiência ainda enraizada no modelo biológico, em vez de no modelo social de deficiência.

Fato ainda preocupante, constatado por Diéz e Rodríguez (2015) em sua pesquisa com 44 estudantes com distintas deficiências na Universidade de Sevilha (em que buscaram identificar, descrever e explicar as barreiras e ajudas que os estudantes com deficiência percebem em seu acesso e trajetória acadêmica), é que o número de barreiras foi superior ao de ajudas recebidas, situação que foi evidenciada na maioria das pesquisas aqui retratadas.

Outra situação problemática comum nesses estudos, sinalizada por Mendes e Bastos (2016) ao investigarem a inclusão de 11 estudantes com deficiência matriculados, concluintes e evadidos de três IES brasileiras (duas privadas e uma pública), é que a permanência desses jovens nas universidades ocorre em meio a muita dificuldade, sendo que ações inclusivas ficam a cargo das famílias (e não da instituição), ou a cargo do próprio estudante (e não do professor), que se responsabiliza por traçar os procedimentos e recursos pedagógicos necessários que o levarão a concluir com êxito esta etapa de ensino (SILVA, 2016).

Moriña, Cortés e Melero (2014) ao investigarem as barreiras e apoios nos currículos que contribuem com os estudantes com deficiência ou os prejudicam em sala de aula na Universidade de Sevilha, apontam diversas barreiras que não são exclusivas dos estudantes com deficiência: o acordo pós-Bolonha, pelo qual os cursos foram espremidos, sendo impossível acabar no prazo estabelecido, gerando sobrecarga de exames e muitas atribuições a cada semestre; a necessidade de participação obrigatória, não contemplando a opção de ensino à distância; o horário de tutoria, que nem sempre cumpre com seu propósito; a falta de planejamento por parte dos professores quanto a adaptarem o curso e materiais com antecedência suficiente; o uso de metodologia não motivadora e falha na promoção da participação e aprendizagem interativa; o não uso de ferramentas de tecnologia de informação nas aulas e o não esforço por parte de alguns professores em adaptar as avaliações. As autoras defendem que conceber e implementar currículos verdadeiramente inclusivos é essencial não só para atender necessidades dos alunos com deficiência, mas para melhorar a aprendizagem de todos. O mesmo ocorreria em relação a outras formas de acessibilidade, assegurando a participação, o alcance, a autonomia, o acesso e a liberdade da pessoa com deficiência e de todos a sua volta.

a) Avanços de algumas universidades em prol da inclusão e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior

Como se pode observar, ainda são muitas as barreiras a serem superadas para promover a inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior no Brasil, em Portugal e em outros países do mundo. Contudo, nota-se que ações de permanência estão sendo efetivadas pelas universidades, com destaque principal para a oferta de programas e serviços de apoio ao estudante com deficiência nas universidades (presente em 17 pesquisas), garantindo que esses sujeitos sejam acolhidos e possam usufruir de recursos humanos e serviços acessíveis, favorecendo sua trajetória universitária.

Sobre esse serviço, os 19 estudantes com deficiência que ingressaram na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ-Brasil (OLIVEIRA, 2013), informaram que a maior rede de apoio que os aceita como são é o Projeto de Extensão Rompendo Barreiras, que realiza esforços pela ampliação e melhoria do atendimento pedagógico e social de pessoas com deficiência naquela instituição. Na mesma direção, para o estudante cego do curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a principal iniciativa que contribuiu para sua inclusão foi a criação da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), que oferece cursos de formação para professores, aproximação com a coordenação e disponibilização de um monitor pedagógico para atender as necessidades do estudante (MELO, 2011).

A valorização desses programas e serviços pode ser observada na pesquisa de Pussente, Vliese e Pletsch (2014), que relatam resultados preliminares das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Inclusão no Ensino Superior no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ-Brasil para garantir a permanência e a participação em sala de aula de uma estudante com problemas motores que a impedem de escrever, baixa visão e problemas auditivos acentuados. Segundo a aluna, a partir do momento em que o núcleo surgiu em sua vida, passou a ver a vida acadêmica com melhores possibilidades para o seu sucesso acadêmico, tendo questionamentos resolvidos e sentindo-se mais amparada e segura com a presença da mediadora (que a acompanha em sala de aula) e com a utilização de objetos facilitadores de sua rotina e aprendizado. É o mesmo que retratam três estudantes com deficiência da Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG-Brasil), cujo suporte da

Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) oferece aos estudantes atendimento especializado, auxílio e recursos, contando com o apoio da Divisão Psicossocial e Divisão de Saúde da UFV: as três tiveram facilitada sua permanência na universidade (FERREIRA, 2018).

O mesmo é evidenciado na Austrália, onde a maioria de 23 estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) no Ensino Superior relatou ter apoio educativo, mas não apoio social dentro do ambiente universitário, ao passo que a maioria das famílias acredita que o apoio era pobre em ambas as áreas. Todavia, ressaltaram a importância do apoio social e emocional da família, dos mentores e do serviço de apoio da universidade ao estudante com deficiência, auxiliando na tabela de horários, gerenciamento do tempo, arranjo especiais para exames e tarefas, orientação aos colegas, conscientizações sobre TEA, sobre seus direitos e encaminhamento a outros serviços (CAI; RICHDALE, 2016).

Segundo Rambo (2011), o programa de atenção ao estudante com deficiência existente numa universidade pública no Estado do Paraná/Brasil foi fator decisivo para que os estudantes com deficiência se sentissem mais incluídos na universidade que os de uma instituição particular sem um programa do mesmo tipo. Dados semelhantes foram encontrados na Universidade de Sevilha, na qual o serviço de atenção ao estudante com deficiência auxilia na promoção de acessibilidade na universidade em diferentes âmbitos e ajuda a superar as barreiras de acessibilidade (MORIÑA; MELERO, 2016; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018), e o trabalho realizado pela “Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad” (SAD) foi considerado um importante serviço para favorecer a inclusão na universidade (DIÉZ, RODRIGUÉZ, 2015). Em contrapartida, os estudantes sugerem maior participação de profissionais na unidade e que haja mais sedes desse serviço nos outros *campus* da Universidade, a exemplo do que sugerem os sete alunos com deficiência da Universidade Federal do Paraná/Brasil sobre o núcleo de atendimento das necessidades educacionais especiais na instituição – NAPNE (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGUER, 2011).

Destaca-se também o papel dos serviços de apoio das universidades, em articulação com os demais órgãos das instituições, como meio de promover uma política institucional de inclusão, conforme pesquisa realizada por Santos (2013) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil e de Portugal com 14 estudantes com distintas deficiências, matriculados na graduação e pós-graduação, sobre

as políticas e ações institucionais acerca do acesso e permanência no Ensino Superior. Para Cruz (2012), para os estudantes com deficiência visual na Universidade Federal da Paraíba/UFPB-Brasil, deve-se estender o apoio para além do Núcleo de Educação Especial (NEDESP), melhorar o acervo em Braille e promover a parceria entre o Núcleo de Educação Especial (NEDESP) e a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE).

A acessibilidade física não é um conceito universal para todos, mas é vista como algo necessário para o estudante com deficiência. Segundo uma pesquisa realizada por Limeira (2014), que entrevistou cinco estudantes com deficiência física da Universidade Federal do Pará/UFPA-Brasil, foram realizadas obras de acessibilidade física nessa instituição no período de 2009 a 2013.

Para Melo (2011), vários locais e setores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN-Brasil vêm sendo adaptados para os alunos com deficiência física ou visual. Outras pesquisas apontam a acessibilidade física como a construção de rampas, corrimão nas escadas, reserva de estacionamentos, adaptação de banheiros (ALBINO, 2010); a presença de bebedouros acessíveis, sinalizações, dentre outros (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGUER, 2011); mudanças e adaptações de mobiliários (CASTRO, 2011); a disponibilidade de elevadores, conforto da biblioteca, etc. (LIMA, 2013). É consensual nessas pesquisas que são fatores que auxiliam a permanência desses alunos com deficiência nas universidades.

Ainda em relação à acessibilidade física, chama a atenção a pesquisa de Guerreiro (2011), que objetivou conhecer o nível de satisfação do estudante com deficiência quanto a acesso e permanência no Ensino Superior, através do instrumento “Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência” – ESA, com a participação de 18 estudantes com diferentes deficiências quanto à categoria atitudes perante os obstáculos: 25% apresentam certa neutralidade ou preferência pela omissão e 75% têm atitudes positivas, com “uma maior tendência para enfrentar as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais e superá-las” (p. 190).

A acessibilidade instrumental é definida como a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva), sendo evidenciadas em algumas instituições através do uso de recursos tecnológicos e do DOSVOX por estudantes com deficiência visual (FERREIRA, 2010; SOARES, 2011); material dado anteriormente às aulas, autorização para gravar as aulas (CASTRO, 2011); uso de recursos de tecnologia

assistiva, acesso a textos de maneira antecipada, transcrição de material para Braille (SILVA, 2016); materiais acessíveis e laboratório de cartografia tátil (AZEVEDO, 2017); uso de recursos, serviços e equipamentos que contribuem para o acesso ao conteúdo acadêmico (MUCCINI, 2017).

A acessibilidade metodológica, também conhecida como acessibilidade pedagógica, é fundamental para a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, pois busca garantir na prática docente a utilização de metodologias de ensino que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem, suprimindo as necessidades educacionais especiais. Ela foi evidenciada em duas pesquisas brasileiras pelos estudantes, como a realização de provas adaptadas (SILVA, 2016) e adaptação de materiais e métodos pelos docentes; as adaptações nas avaliações, reunião no início do semestre entre professores e alunos com deficiência (CASTRO, 2011). Contudo, a presença do monitor-bolsista ou estagiário-bolsista acompanhando e auxiliando o estudante com deficiência nos seus estudos também é uma forma de acessibilidade metodológica, apontada pelos estudantes com deficiência brasileiros como fator positivo para a permanência na universidade (MELO, 2011; ALBINO, 2010; CASTRO, 2011; LIMA, 2013; AZEVEDO, 2017), assim como a presença do intérprete (AZEVEDO, 2017).

Evidenciado apenas na pesquisa de Sousa (2013), que teve como objetivo analisar a inclusão de 11 estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES-Brasil, enfatizando a relação entre as políticas propostas pela instituição e as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência, os estudantes destacaram como fator propiciador para a permanência na universidade o auxílio financeiro (bolsa) que recebem da instituição.

Outro fator destacado apenas na pesquisa de Albino (2010) foi a importância da realização de eventos sobre a temática inclusão na instituição, como forma de favorecer a permanência e inclusão de estudantes com deficiência nela. O estudo buscou analisar as condições de acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN/Brasil, tendo como fio condutor as ações e práticas pedagógicas, sob os pontos de vista de doze estudantes com deficiência (física, visual e auditiva) e cinco docentes,

As pesquisas também evidenciaram outros fatores facilitadores para a permanência de estudantes com deficiência na universidade, que se deram através das redes de apoio e suporte, destacando-se o apoio dos colegas (presente em 17 pesquisas), da família (presente em 12 pesquisas) e dos professores (presente em 11 pesquisas).

O apoio da família nas pesquisas nacionais e internacionais foi citado por estudantes com deficiência como essenciais para a transição, entrada e permanência no ensino superior (SILVA JÚNIOR, 2013; SANTOS *et al.*, 2015; MORIÑA; BABIC; DOWLIN, 2015; CAI; RICHDALÉ, 2016; MORIÑA; MELERO, 2016; AZEVEDO, 2017; MUCCINI, 2017; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018; FERREIRA, 2018; MORGADO, 2018); como facilitadores de aprendizagem (FERREIRA, 2010); como apoio social e emocional e como promotor de ações inclusivas que era papel da instituição exercer (MENDES; BASTOS, 2016).

Em relação ao apoio de colegas, as pesquisas demonstram que ele é essencial para a realização das atividades acadêmicas (FERREIRA, 2010); a solidariedade, colaboração dos colegas ajudam a minimizar a ausência de certas adaptações (OLIVEIRA, 2013; LIMA, 2013; FUMES; CALHEIROS, 2016); a relação com os colegas é considerada básica para a permanência e o progresso acadêmico dos estudantes (ZAMPAR, 2015); os colegas incluem e ajudam nos trabalhos de grupo, fazem-nos se sentirem aceitos como são e são companheiros para além das salas de aula, companheiros na vida (MORIÑA; MELERO, 2016); a existência de um clima de compreensão, companheirismo e interajuda entre os estudantes NEE e os colegas ditos tradicionais (MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016); a criação de laços com os colegas como fator potencial para a consecução dos objetivos dos estudantes (SILVA JÚNIOR, 2013); a cooperação dos colegas facilita as vivências na universidade (AZEVEDO, 2017); o apoio dos colegas de sala aumentou com a convivência com os estudantes com deficiência (CORRÊA, 2014).

Berggren e colaboradores (2016), ao compararem as experiências universitárias de 48 estudantes com deficiência de universidades públicas da Suécia, República Checa e Estados Unidos, evidenciaram que todos os estudantes relataram que a relação positiva com os professores é decisiva para que tenham melhores chances de sucesso em seus estudos, e que se faz importante o investimento das universidades nesse sentido. Poucos estudantes informaram o apoio recebido pelo professor, destacando: o apoio dos professores aumentou com a convivência com os estudantes com deficiência (CORRÊA, 2014); o apoio e envolvimento são importantes para a realização das atividades acadêmicas (NASCIMENTO, 2011; LIMA, 2013); a ausência de certas adaptações pode ser minimizada pela solidariedade (OLIVEIRA, 2013); professores que são mais afetivos e promovem metodologias acessíveis facilitam a permanência do estudante com deficiência na universidade (MORIÑA; MELERO, 2016). Para os

estudantes com deficiência da Universidade da Madeira em Portugal, a “integração” na universidade é facilitada por atitudes de atenção, colaboração e afeto por parte da comunidade acadêmica (ABREU, 2013).

Ainda em relação a redes de apoio, mas citada em menor proporção pelos estudantes com deficiência, tem-se: o apoio dos funcionários que auxiliam materialmente e moralmente (MORIÑA; MELERO, 2016), o apoio e mediação do coordenador de curso, realizando as adaptações necessárias e medidas avulsas e pontuais que visam à inclusão do estudante na universidade (SANTOS *et al.*, 2015; BERGGREN *et al.*, 2016); o apoio dos tutores e estagiários que acompanham e auxiliam na acessibilidade dentro e fora das salas de aula (MORIÑA; MELERO, 2016; AZEVEDO, 2017); o apoio dos membros do Conselho da Pessoa com Deficiência que auxiliam sobre seus direitos e o apoio psicológico ofertado ao estudante para enfrentar as barreiras presentes no ensino superior.

Por fim, mas não menos importantes, os fatores pessoais e de resiliência dos estudantes com deficiência (9 pesquisas), assim como a aceitação do diagnóstico/deficiência (1 pesquisa), são citados pelos estudantes como fatores importantes para enfrentarem os desafios postos em sua trajetória acadêmica e permanecerem no ensino superior (GUERREIRO, 2011; SOARES, 2011; CAHILL *et al.*, 2014; SILVA JÚNIOR, 2013; SANTOS *et al.*, 2015; FUMES; CALHEIROS, 2016; MUCCINI, 2017; FERREIRA, 2018; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018).

b) Sugestões dos estudantes com deficiência para contribuir para sua inclusão e permanência na universidade

Como sugestões para a construção de uma universidade inclusiva, destaca-se a criação de programas de formação/capacitação para os docentes a respeito de deficiência, inclusão e acessibilidade (presente em 28 pesquisas) e a promoção de discussões, fóruns, sensibilizações a toda a comunidade acadêmica sobre inclusão e respeito à diversidade (presente em 23 pesquisas).

A barreira metodológica/pedagógica é uma das barreiras mais presentes na trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência das pesquisas aqui retratadas, por isso a sugestão deles para o maior investimento em professores especializados para o auxílio das atividades acadêmicas (FERREIRA, 2010); maior conhecimento dos

professores sobre a surdez para reorganizarem suas estratégias de ensino (BISOL *et al.*, 2010); a realização de cursos e atividades para mostrar as dificuldades enfrentadas pelo estudante e o que podem fazer para ajudá-los (ALBINO, 2010); a necessidade de reunião, preparação e informação prévia aos professores que irão receber os alunos com deficiência (CASTRO, 2011; SANTOS *et al.*, 2015; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016; MORGADO, 2018); capacitar os docentes para serem mais criativos e inovarem o seu ensino aos estudantes com NEE (ABREU, 2013); proporcionar formação aos docentes para melhorarem sua prática (CRUZ, 2012; SOUSA, 2013; BABIC; DOWLIN, 2015; FERNANDES, 2015; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018; MARTINS, 2019); promoção de um diálogo aberto com os professores (SILVA JÚNIOR, 2013); capacitação técnica e psicológica aos docentes (CARVALHO, 2015); promoção de treinamento aos professores sobre a temática deficiência, facilitando os apoios educacionais ao estudante e conhecimento dos seus direitos (NOLAN *et al.*, 2015; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016; SILVA, 2016); capacitação dos professores no atendimento às diferenças (RAMBO, 2011; OLIVATI, 2017); a adoção do conceito de design universal da aprendizagem pelos docente (BUALAR, 2018).

Além da necessidade de formação e capacitação dos docentes, os estudantes cegos de diferentes estados do Brasil sugeriram melhor treinamento dos monitores das salas de recursos, para uma melhor aprendizagem (SILVA JÚNIOR, 2013). Estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) na Austrália sugeriram maior apoio e conhecimento sobre o transtorno aos funcionários do serviço de apoio (CAI; RICHDALE, 2016). Estudantes surdos de algumas universidades públicas brasileiras destacaram as dificuldades em transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, sugerindo a presença do intérprete de Libras com formação adequada (oficial), avaliação do intérprete (se está tudo correndo bem) e participação dele em todas as aulas acadêmicas (BISOL *et al.*, 2010; CASTRO, 2011). Na Croácia, estudantes com deficiência sugeriram a contratação de assistentes pessoais para acompanhar o estudante em suas atividades acadêmicas, favorecendo suas vivências nesse espaço (BABIC; DOWLIN, 2015).

Além das sugestões citadas anteriormente, os estudantes sugerem às universidades: uso de recursos tecnológicos (FERREIRA, 2010; SILVA JÚNIOR, 2013; CARVALHO, 2015); desenvolvimento de um núcleo responsável pela produção e divulgação de materiais de acessibilidade, produtos e tecnologia assistivas, informação

e inscrição do vestibular (exame de seleção para acesso à universidade) em formato acessível, identificação e disponibilização dos recursos necessários para necessidade de cada estudante, disponibilização de profissionais de apoio (SILVA, 2014); adaptação e disponibilização do material com antecedência (CASTRO, 2011; SILVA JÚNIOR, 2013; MORIÑA; CORTÉS; MELERO, 2014); melhorar o acesso ao material pedagógico e acervo em Braille (RAMBO, 2011; CRUZ, 2012); adaptação nas avaliações (CASTRO, 2011; MORIÑA; CORTÉS; MELERO, 2014); mais equipamentos e materiais adaptados descentralizados (não em um único local na universidade), aulas de orientação e mobilidade para os alunos com deficiência visual (ingressantes), criação de banco de dados com os materiais digitalizados (CASTRO, 2011); materiais e recursos acessíveis sempre disponíveis; promoção de uma aprendizagem ativa, no qual os alunos se envolvam e participem ativamente em tarefas de grupo; promoção entre professores e funcionários para utilizarem o ambiente de aprendizagem virtual Blackboard (MORIÑA; CORTÉS; MELERO, 2014); realização de atendimento educacional especializado aos estudantes (SOUSA, 2013); promoção de bolsas educacionais, (BABIC; DOWLIN, 2015); maior flexibilidade no ensino aos estudantes com TEA (CAI; RICHDALÉ, 2016); aquisição de equipamentos acessíveis (MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016).

A oferta de acessibilidade arquitetônica/física também foi algo sugerido por vários estudantes nas pesquisas para favorecer sua permanência nas instituições, como: transporte interno adaptado (CASTRO, 2011; BABIC; DOWLIN, 2015); construção e manutenção de espaços e infraestruturas acessíveis (CASTRO, 2011; RAMBO, 2011; CRUZ, 2012; LIMEIRA, 2014; BABIC; DOWLIN, 2015; CARVALHO, 2015; DIÉZ; RODRIGUÉZ, 2015; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; ; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016;); sinalização adequada para as pessoas com deficiência visual; centralização das disciplinas dos cursos para evitar grandes deslocamentos e, conseqüentemente, atrasos e necessidade de cancelar disciplina (CASTRO, 2011); instigar pesquisas que abordem a acessibilidade física no ensino superior (LIMEIRA, 2014) .

As barreiras atitudinais sofridas por professores, colegas e funcionários estão presentes nos depoimentos desses estudantes com deficiência, impedindo sua maior participação e influenciando na sua permanência na universidade. Diante dessa situação, as pesquisas mostraram que os estudantes sugerem: investimento em sensibilizações e conscientizações da comunidade universitária sobre a temática deficiência, para que

possam contribuir com mudanças efetivas na universidade, incluindo as chamadas deficiências “invisíveis” (ALBINO, 2010; MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; CRUZ, 2012; SILVA, 2014; BABIC; DOWLIN, 2015; CARVALHO, 2015; SILVA, 2016; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016); necessidade de uma campanha educativa para a conscientização da comunidade acadêmica sobre o uso correto dos dispositivos acessíveis instalados na universidade, a fim de facilitar a acessibilidade, evitando seu mau uso e formando uma comunidade cidadã, onde o respeito às diferenças seja preservado (EMMEL; GOMES; BAUAB, 2010; ALMEIDA; FERREIRA, 2018); criação de um programa que possibilite que alunos, com e sem deficiência, se interajam no esclarecimento de dúvidas, no auxílio em pesquisas, no estudo em grupo e, simultaneamente, promovam a socialização e a cidadania (ABREU, 2013); importância de professores, funcionários e colegas possuírem mais conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais (BOLSANELLO; SEGUER, 2011; BUALAR, 2018); informação à comunidade universitária sobre as características e potencialidades do estudante com deficiência para estarem mais preparados para lidar com ele (CASTRO, 2011; NASCIMENTO, 2011; FERNANDES, 2015; MORGADO, 2018) necessidade da conscientização por parte de toda a comunidade acadêmica sobre inclusão e diversidade, de forma a aumentar as relações sociais desses estudantes (CORRÊA, 2014); proposição de espaços designados nas várias faculdades onde os alunos com deficiência possam interagir, trocar impressões, procurar aconselhamento e assistência (MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016); criação de um seminário semestral direcionado à inclusão de pessoas com deficiência, com intuito de haver trocas de experiência, envolvendo toda a comunidade acadêmica e setores de ações afirmativas (MARTINS, 2019).

Em algumas pesquisas brasileiras, portuguesas e espanholas, os estudantes com deficiência sugerem que haja uma melhor divulgação das informações sobre a universidade, assim como um maior acesso às informações sobre os direitos, serviços e apoios assistenciais, pedagógicos e psicológicos que a instituição pode oferecer a esses estudantes (ALBINO, 2010; SILVA, 2014; CARVALHO, 2015; SANTOS et al. 2015; DIÉZ; RODRIGUÉZ, 2015; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; OLIVATI, 2017).

Nota-se que algumas universidades do Brasil, de Portugal, dos Estados Unidos e da Tailândia ainda não possuem qualquer tipo de programa e serviço de apoio ao estudante com deficiência, e nesse sentido eles sugeriram a criação destes como uma

contribuição que facilitaria sua permanência no ambiente universitário (CASTRO, 2011; ABREU, 2013; SOUSA, 2013; SILVA, 2014; CAHILL *et al.*, 2014; FERNANDES, 2015; SANTOS *et al.*, 2015; BUALAR, 2018). Já outros estudantes com deficiência do Brasil, Portugal, África, Croácia e Tailândia defendem a urgência da criação de políticas inclusivas mais efetivas na universidade, com um viés mais emancipatório e valorativo das suas potencialidades.

Contudo, para que de fato políticas e ações inclusivas sejam efetivadas e adequadas às demandas dos estudantes com deficiência no ambiente universitário, alguns estudantes de diferentes países sugeriram uma maior participação dos próprios estudantes com deficiência no planejamento destas mudanças (CASTRO, 2011; MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; SOUSA, 2013; SILVA JÚNIOR, 2013; BABIC; DOWLIN, 2015; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR; MOLINA, 2016; BUALAR, 2018; MARTINS, 2019). Nessa mesma direção, estudantes com deficiência de outras pesquisas sugeriram que houvesse maior fiscalização e aplicação das leis de acessibilidade nas instituições de ensino superior para que seus direitos fossem respeitados (SILVA, 2014; CARVALHO, 2015; DIÉZ; RODRIGUÉZ, 2015; MORGADO, 2018; MARTINS, 2019).

Por fim, em três pesquisas (MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; NOLAN, *et al.*, 2015; FOSSEY *et al.*, 2017) sugeriu-se que ações fossem realizadas com o próprio estudante com deficiência como forma de favorecer sua permanência na universidade. Dentre as sugestões de Moswela e Mukhopadhyay (2011) para uma maior participação e progresso de estudantes com deficiência (física, visual e com distúrbios da fala) em uma Universidade em Botswana, na África, ressalta-se a promoção de habilidades sociais e emocionais aos estudantes com deficiência. Discurso semelhante foi sugerido por Nolan e colaboradores (2015) em uma universidade da Irlanda, no qual ressaltam a importância de promover treinamento e capacitação aos estudantes para serem encorajados a não ocultarem sua deficiência e suas necessidades na universidade. Já Fossey e colaboradores (2017), ao escutarem as perspectivas dos alunos com deficiência e as da equipe de serviço para pessoas com deficiência de duas instituições da Austrália, apontaram como sugestão a necessidade dos serviços de apoio criarem oportunidades para que esses alunos desenvolvam habilidades de autodefesa e sejam capacitados para negociar os seus direitos no ambiente universitário, conforme já apontado em outras pesquisas aqui referidas.

Ações como as sugeridas acima com os estudantes com deficiência poderiam ser realizadas pelo psicólogo e embora não tenham sugerido a importância do oferecimento de apoio psicológico ao estudante com deficiência nas instituições, em quatro outras pesquisas brasileiras os estudantes apontaram a necessidade desse apoio (CASTRO, 2011; FERNANDES, 2015; ZAMPAR, 2015; OLIVATI, 2017).

Assim, apesar das pesquisas aqui retratadas relatarem pouco sobre a importância do apoio do psicólogo ao estudante com deficiência como forma de auxílio para sua permanência e inclusão no Ensino Superior (CASTRO, 2011; LIMA, 2013; FERNANDES, 2015; ZAMPAR, 2015; OLIVATI, 2017), sabe-se que ele é um profissional de destaque na criação e atuação dos programas de serviços de apoio ao estudante nas universidades, promovendo suporte psicológico (individual ou em grupo) a estudantes que enfrentam dificuldades em se adaptar e se manter no ensino superior – realizando sensibilizações, conscientizações, palestras e campanhas que visam à remoção de barreiras atitudinais e ao reconhecimento da diversidade no ambiente universitário –, efetivando orientações e planejamento de estratégias voltadas ao ensino e à aprendizagem, assim como intervenções visando à independência, autonomia, autoestima positiva, aceitação da deficiência e empoderamento desses estudantes em relação a seus direitos. Muitas vezes o psicólogo é o responsável pela coordenação destes serviços e programas (CIANTELLI, 2015; CIANTELLI; LEITE, 2016; CABRAL; MELO, 2017; CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017). Além disso, dentre os pesquisadores interessados e que contribuem com esta temática, sobressai-se o profissional psicólogo.

Algumas pesquisas, principalmente internacionais, têm defendido e promovido ações voltadas ao empoderamento e à autoadvocacia (ou autodeterminação/autodefensoria, como traduzido no Brasil) de estudantes com deficiência no Ensino Superior como forma de favorecer sua permanência e inclusão nesse contexto (PALMER; ROESSLER, 2000; FULLER; BRASLEY; HEALEY, 2004; WEBB *et al.*, 2008; SOARES, 2010; MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; WALKER; TEST, 2011; DANTAS, 2014; WHITE *e al.*, 2014; COUZENS *et al.*, 2015; DANTAS, 2015; STODDEN, 2015; O'DONNELL, 2015; FOSSEY *et al.*, 2017; SEALE, 2017; MORIÑA; MOLINA; CORTÉS-VEGA, 2018).

Trata-se de dois conceitos que estão articulados entre si, sendo que a autoadvocacia é característica fundamental para que haja empoderamento, pelo qual “as pessoas com deficiência aprendem sobre a história de seu grupo social, sua história de

vida, seus direitos e adquirem competências de expressão, reivindicação, participação, comunicação e liderança na sua própria vida, nas instituições educacionais e nos diferentes espaços sociais”, obtendo um “poder pessoal-coletivo através de uma educação libertadora e conscientizadora” (DANTAS, 2014, p. 20), que apropriados de si passam a questionar seu lugar no mundo, o tratamento inferiorizado e normalizador que receberam ao longo dos anos, a cultura que os incapacita e os estigmatiza, passando a serem visíveis e a terem suas vozes ouvidas dentro dos diversos contextos sociais, a advogarem por si mesmos, a buscarem sua autonomia, a serem autores de suas próprias histórias, na luta pela sua igualdade de direitos e pelos seus ideais como um cidadão (BERESFORD, 2013; DANTAS, 2014; GLAT, 2004; SOARES, 2010).

Sabe-se que a palavra empoderamento (do termo inglês *empowerment*) possui diferentes significados, devendo ser analisada à luz do contexto histórico, político, econômico e social em que o indivíduo com deficiência está inserido, bem como de acordo com suas relações sociais, visto que o fim pretendido com esse empoderamento “pode ter relação com a emancipação do sujeito” ou pode “intensificar ainda mais o controle individual” (DANTAS, 2014, p. 58). Como exemplo, tem-se o uso do empoderamento pelas sociedades industriais como forma de atender fins lucrativos e mercadológicos, objetivando integrar os indivíduos ao sistema capitalista, com ações assistencialistas e de ajustamento estrutural, propagando uma sociedade cada vez mais individualista, normativa, patológica, opressora que culpabiliza e responsabiliza apenas os sujeitos por seus sucessos ou fracassos, e não todo o contexto que os cerca (KLEBA; WENDAUSEN, 2009; BERESFORD, 2013).

No estudo aqui retratado, o empoderamento buscado por e para as pessoas com deficiência deve ser compreendido como um processo – individual, grupal e político – que vai na contramão do desempoderamento historicamente vivenciado por esses sujeitos que institucionalizou, segregou, isolou, inferiorizou, oprimiu e restringiu possibilidades, oportunidades, escolhas, direitos. Trata-se de um processo de aprendizado crítico e reflexivo por parte da pessoa com deficiência que passa a desafiar sua condição de inferioridade, fortalecendo-se e conscientizando-se dos seus direitos humanos, do direito de terem suas vozes ouvidas, de se tornarem protagonistas, de terem liberdade, de poderem ter suas próprias escolhas, de se tornarem sujeitos autodeterminados, sendo capazes de e motivados coletivamente para intervir em sua realidade ainda opressora. Trata-se ainda de um processo que busca mudanças e consciência – frise-se, consciência social – não apenas das pessoas com deficiência, mas

de toda a sociedade, desmistificando e criticando conceituações errôneas e limitantes sobre a deficiência que desempoderam e impedem a participação plena desse grupo social nos diversos contextos sociais, inclusive no Ensino Superior (KLEBA; WENDAUSEN, 2009; BERESFORD, 2013; DANTAS, 2014).

Tudo considerado, a permanência do estudante com deficiência na universidade e seu sucesso acadêmico dependem de vários fatores conjugados. A forma com que se sente incluído abrange, entre outros aspectos, a maneira pela qual é acolhido pela instituição, os apoios recebidos – família, colegas, professores, serviços/núcleos de apoios –, a determinação pessoal para enfrentar os desafios postos em sua trajetória acadêmica.

Defendo nesta tese o papel da Psicologia enquanto mediadora no processo de empoderamento de estudantes com deficiência que estão no ensino superior, favorecendo seu desenvolvimento social, pessoal, afetivo e acadêmico, além de promover a sensibilização da comunidade acadêmica sobre deficiência, inclusão e acessibilidade, por entender que a inclusão social exige ações tanto na esfera individual como no contexto em que o fenômeno ocorre.

2. OBJETIVOS

A pesquisa foi realizada junto a duas universidades públicas, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-Brasil) e a Universidade do Algarve (UAlg-Portugal), com o objetivo de identificar e analisar os fatores de permanência que favorecem a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no ensino superior, analisando como o psicólogo pode atuar nesse contexto, favorecendo o empoderamento de estudantes com deficiência e o processo de inclusão.

3. UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, no *campus* de Bauru, no interior do Estado de São Paulo, no Brasil, e à Universidade do Algarve – UAlg, na região do Algarve, ao sul de Portugal. Por tratar-se de duas realidades distintas, os dois tópicos a seguir trarão algumas informações importantes sobre essas universidades.

3.1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp

Alvo de críticas desde a sua formação (1976), devido a criação desordenada e sem planejamento da incorporação dos doze Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, construídos na década de 1950 e 1960, até então chamados de unidades universitárias, a Unesp é marcada pela heterogeneidade em diferentes aspectos e dispersão espacial, adquirindo como marca original seu formato de multicampus (CORRÊA, 2016).

Atualmente, a Unesp está distribuída em 24 municípios do estado de São Paulo, incluindo a capital, e é composta por 29 faculdades e/ou institutos, cinco *campus* experimentais, 11 unidades complementares, três colégios técnicos, cinco unidades administrativas, três hospitais veterinários, cinco fazendas de ensino e pesquisa e 21 centros de atendimento odontológico. Oferece 183 opções de curso de graduação e 258 cursos de pós-graduação. Tem 51.995 estudantes, sendo 37.997 estudantes matriculados na graduação e 13.998 na pós-graduação. Destes, 250 estudantes de graduação são estudantes com necessidades especiais⁵ e 21 são estudantes com necessidades especiais da pós-graduação (UNESP, 2018).

A Unesp – *campus* de Bauru – é hoje o maior *campus* da instituição, formada pela Faculdade de Ciências (FC), pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (Faac) e pela Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB). Conta com 20 cursos de graduação, além de cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado. À época em que o número de alunos foi pesquisado, havia um total de 5.520 estudantes de graduação e 1.262 de pós-graduação, sendo que foram contabilizados apenas dois

⁵ É oportuno esclarecer que, segundo às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 02/2001), o termo “necessidades educacionais especiais” (NEE) abrange alunos que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem ou restrições no desenvolvimento que prejudiquem o acompanhamento das atividades curriculares. Tais necessidades estão associadas a causas orgânicas específicas, limitações, disfunções ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada de outros alunos; ou ainda, decorre da elevada capacidade para aprender, como por exemplo os que apresentam altas habilidades e/ou superdotação. O termo não é sinônimo de deficiência, muito embora o Anuário Estatístico da Unesp faça uso do termo “necessidades especiais” como semelhante ao de deficiência. Ressalte-se ainda que as informações coletadas no anuário são extraídas do cadastro da inscrição desses alunos no exame vestibular da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP. É fundamental o esclarecimento sobre a inadequação do emprego da terminologia NEE (CIANTELLI, LEITE, MARTINS, 2015).

estudantes com necessidades especiais de pós-graduação, não havendo matrículas de estudantes com necessidades especiais na graduação⁶ (UNESP, 2018).

A escolha do local da pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora ser discente da Universidade desde a sua graduação e por ter participado da pesquisa em rede intitulada “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão” (Proc. 8224/12), financiado pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc/CAPES) nos anos de 2013 a 2017, sendo a Unesp a proponente do projeto, juntamente com a Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC/SC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP), fato que permitiu o acesso à base de dados para identificar os estudantes com deficiência matriculados na universidade.

Mais precisamente em relação a ações da instituição para a inclusão de estudantes com deficiência na universidade, tem-se que foi apenas a partir do ano de 2006 que os estudantes com “necessidades especiais” passaram a ser contabilizados no Anuário Estatístico da Unesp e que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), criado em 2009, apresentou como ações para os desafios na dimensão Ensino de Graduação no item 11: “Assegurar às pessoas deficientes condições para a sua inclusão e acessibilidade ao ambiente universitário e seus recursos materiais e didáticos”; em seus planos posteriores sempre houve preocupação com isso e aparecimento da temática.

Em favor dos estudantes com deficiência, em 2011 foi criada a Comissão Permanente de Acessibilidade da Unesp, cujo mandato dos membros designados tem duração de um ano e que tem como propósitos a realização ampla diagnóstica das condições, das ações implementadas e das demandas existentes na Universidade, com vistas a garantir a eliminação de barreiras em todos os âmbitos da acessibilidade (Portaria UNESP - 850, 2011). No ano de 2017, a Comissão teve como objetivo realizar um amplo diagnóstico das condições de inclusão e acessibilidade da Universidade,

⁶ Trata-se possivelmente de um erro do Anuário Estatístico da Unesp de 2018 que não declarou os estudantes com necessidades especiais da graduação do *campus* de Bauru. Ressalta-se ainda que os dados extraídos deste documento podem não revelar a realidade da universidade, pois sabe-se que o número total de matrículas de estudantes com deficiência na universidade difere do número geral declarado no Anuário e que há estudantes com deficiência matriculados no *campus* de Bauru (MARTINS, LEITE, CIANTELLI, 2018).

propor planos de ações para a melhoria das condições de inclusão e acessibilidade e coordenar ações e avaliações sobre o impacto delas nas condições de inclusão e acessibilidade da Universidade; foi criado um site da comissão onde são divulgados materiais, principalmente de ações de pesquisa e de extensão realizadas por docentes, alunos e funcionários da Universidade em prol da inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais (UNESP, 2017).

3.2 Universidade do Algarve - UAlg

A Universidade do Algarve⁷ resultou da união da Universidade do Algarve (Lei n.º 11/79 de 28 de março) e o Instituto Politécnico de Faro (Decreto-lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro). Atualmente a UAlg possui três *campi*: o *campus* de Gambela, o *campus* da Penha, ambos na cidade de Faro, e o *campus* de Portimão, situado no largo da estação de Caminhos de Ferro. No *campus* de Gambelas estão localizadas a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), a Faculdade de Economia (FE), o Departamento de Ciências Biomédicas e Medicina (DCBM) e a Escola Superior de Saúde (ESS). O *campus* da Penha contempla a Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), a Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT) e o Instituto Superior de Engenharia (ISE). O *campus* de Portimão funciona como uma extensão da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, onde são ministrados os cursos de Gestão e Turismo.

No ano letivo de 2018/2019 a UAlg recebeu 7.871 estudantes, distribuídos entre o Ensino Universitário ($n = 3.953$) e Politécnico ($n = 3.918$), mais os alunos de mobilidade internacional ($n = 415$). Destes, 34 são estudantes com Necessidades Educativas Especiais - NEE, apoiados pelo do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais - GAENEE, o que representa 0,43%, se comparado à matrícula total de estudantes dessa universidade. Desde o ano de 2013 até 2019 foram atribuídos 154 Estatutos de Estudante com Necessidades Educativas Especiais na Universidade do Algarve.

Em relação a ações inclusivas ao estudante com deficiência, no ano letivo de 2013/2014 a instituição passou a ser integrante do *Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior* – GTAEDES, e no mesmo ano criou-

⁷ <https://www.ualg.pt/pt/content/sobre-ualg>

se na instituição o Estatuto de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais, juntamente como a criação do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais – GAENEE (Despacho RT.023/2013), que é o órgão responsável para acolher o estudante com NEE, analisar o requerimento do estudante, avaliar suas necessidades educacionais específicas e elaborar um relatório técnico-pedagógico⁸ para atribuição do seu Estatuto. Além disso, o GAENEE intervém junto aos docentes e órgãos de gestão das Unidades Orgânicas/Departamento para reduzir as desvantagens e dar respostas às suas necessidades; acompanha os estudantes durante sua trajetória acadêmica; identifica ajudas técnicas/produtos de apoio; promove ações de sensibilização e formação junto à comunidade acadêmica; busca eliminar as barreiras arquitetônicas presentes nos *campi* e zela pela aplicação e cumprimento⁹ do Estatuto do Estudante com NEE na UAlg.

O GAENEE é formado por uma equipe composta por um docente coordenador do Gabinete, um docente de cada uma das unidades orgânicas e um representante dos Serviços de Ação Social da Universidade do Algarve, sendo de responsabilidade de cada docente se reunir regularmente com o estudante, promovendo apoio individualizado, acompanhando seu percurso acadêmico e avaliando a exequibilidade e eficácia das medidas propostas. Caso as medidas estejam inadequadas, elas podem ser revistas e passam por nova análise, após serem debatidas em reuniões regulares com os membros do GAENEE, buscando melhorar as estratégias e procedimentos para o sucesso acadêmico do estudante.

Ressalte-se que na Universidade do Algarve são considerados estudantes com NEE¹⁰: a) estudantes com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual) que os coloque em circunstâncias de desvantagem no que se refere ao desempenho acadêmico; b) estudantes com Dislexia, Discalculia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ou outras dificuldades associadas à compreensão do material escrito; c) estudantes com doenças permanentes (Asma, Epilepsia, etc.) ou de longa duração,

⁸ Neste relatório são apresentadas as informações relevantes, nomeadamente, a sua condição e necessidades, e se é ou não confirmada a necessidade de atribuição do Estatuto de Estudante com NEE. Se for confirmada esta necessidade, são propostas as medidas julgadas adequadas às necessidades específicas do estudante. O Relatório Técnico-Pedagógico é submetido para apreciação ao Reitor, que aprova ou não a atribuição do Estatuto e homologa a proposta das medidas de apoio recomendadas pelo GAENEE.

¹⁰ GAENEE - <https://www.ualg.pt/pt/content/gabinete-1>

associadas a tratamentos periódicos e frequentes ou a tratamentos agressivos (radioterapia, quimioterapia, ou equiparáveis), que os coloquem, em termos de desempenho acadêmico, numa situação desfavorável; d) estudantes que apresentem doença mental crônica (Transtorno do Espectro do Autismo, Depressão, Bipolaridade, etc.) que comprometa acentuadamente a adaptação e seja limitativa no que refere ao processo de aprendizagem acadêmica.

A escolha do local da pesquisa se deu pelo fato de pesquisadores da Universidade do Algarve estarem envolvidos no projeto internacional de pesquisa intitulado “Concepções de Deficiência em Universitários: estudos em contextos internacionais distintos” (CAAE:84374018.2.1001.5398), coordenado pela minha orientadora no Brasil, o que me possibilitou ser incluída no Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE – CAPES) para ficar um período na Universidade do Algarve, sob orientação da coordenadora do GAENNE, fato que permitiu o acesso à base de dados a fim de identificar os estudantes com deficiência matriculados na universidade portuguesa.

ESTUDO 1

AS VOZES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM OLHAR PARA SUA IDENTIDADE

Resumo: Cada vez mais se faz necessário que as vozes dos estudantes com deficiência sejam ouvidas para compreender melhor o complexo fenômeno da inclusão no Ensino Superior e identificar meios de favorecê-lo. Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral conhecer e analisar a trajetória de vida e de academia de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal. Pretendeu-se ainda relacionar os significados associados à deficiência, às vivências acadêmicas e à rede de suporte social, investigando e analisando as possíveis conexões entre eles e a constituição da identidade do estudante universitário. Os participantes foram convidados a participar do estudo através de um convite por e-mail, pessoalmente ou por telefone. Participaram do estudo nove estudantes com deficiência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Bauru, e doze estudantes com deficiência da Universidade do Algarve (UAAlg), totalizando 21 estudantes. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista individual aberta: os participantes foram convidados a contar suas histórias de vida de forma fluida e da maneira que preferissem. Para a análise dos dados extraídos das entrevistas dos participantes, recorreu-se aos preceitos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, através do núcleo de significação. Estabeleceu-se como núcleo de significação *A deficiência como elemento de destaque na constituição da identidade do estudante com deficiência*, com oito indicadores: *Dificuldades relacionadas à deficiência; Dificuldades ao adquirir a deficiência; Concepção de deficiência; Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência; Reações ao diagnóstico/à deficiência; Reações ao diagnóstico futuro; Barreiras atitudinais vivenciadas e Redes de apoio e suporte*. Foi possível verificar que a constituição da identidade do estudante com deficiência tem como elemento central a questão da deficiência, sendo que a forma como ela é abordada pelo próprio estudante e por outros a sua volta (pais, familiares, amigos, namorados, colegas, professores, profissionais) influenciam as vivências desses sujeitos, suas concepções, suas relações, seu desenvolvimento, seu jeito de ser, podendo favorecer ou não sua trajetória acadêmica. Evidenciou-se ainda que a aceitação dos outros e a autoaceitação da deficiência, o autoconhecimento e o empoderamento da pessoa com deficiência, a conscientização e desmistificação da deficiência, a supressão das barreiras atitudinais e

metodológicas, o auxílio aos pais na aceitação do diagnóstico, a maior integração entre os estudantes com e sem deficiência e a criação e/ou melhora de redes de apoio e suporte são elementos alvo de intervenção da Psicologia para uma melhor inclusão desses estudantes no ambiente universitário.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Estudante com deficiência; Identidade; Ensino Superior; Psicologia;

4.1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior é recente no Brasil. Para se compreender melhor como vem ocorrendo esse processo e identificar meios de favorecê-lo, se faz importante dar voz aos próprios atores desse movimento, analisando seu percurso de vida e de academia, dentro do contexto social, político, histórico e cultural mais amplo em que estão inseridos.

Segundo Moriña (2017), ao ouvir a voz das pessoas com deficiência, estamos ajudando a aumentar o número de propostas de melhoria a esse público e nos aproximando de uma educação inclusiva. Além disso, ao utilizar uma metodologia que possibilite ouvir as vozes de grupos que foram silenciados, marginalizados e vulneráveis em diferentes momentos históricos e contextos sociais, inclusive do discurso científico, como é o caso da pessoa com deficiência, possibilita-se a desconstrução de poderes hegemônicos, a valorização e emancipação desse grupo, além de garantir que mudanças passem a ocorrer com a participação plena dos mais interessados pela causa, caminhando em consonância com o lema internacional “Nada sobre nós, sem nós” (HOPKINS, 2011; GIBSON, 2012).

Ao escutar a voz dos estudantes com deficiência do Ensino Superior, contribui-se para que processos complexos sobre inclusão e exclusão sejam discutidos neste nível de ensino, obtendo um terreno fértil para que as “culturas das diferenças” obtenham destaque nas discussões dentro das instituições, contribuindo para avanços que vão contra o discurso de “normalidade”, do estudante “idealizado”, “padronizado”, “perfeito”, “capacitado”, “tradicional”, e onde se valorize a diferença, a diversidade, a pluralidade, garantindo a igualdade de direitos através da equidade no ambiente acadêmico. Dessa forma, torna-se importante escutar as experiências da trajetória de

vida e de academia desses alunos, compreendendo desafios, impasses, possibilidades, sucessos, suportes sociais, apoios, conhecimentos, atitudes, valores dessa população, em auxílio à compreensão do fenômeno da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Todavia, para se compreender e auxiliar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, torna-se necessário abarcar o conceito de deficiência presente nos discursos dos “outros”, da sociedade, da academia, da família, dos amigos e dos próprios estudantes, que pode interferir na constituição da identidade desses sujeitos, bem como pode facilitar ou prejudicar as suas trajetórias de vida e de academia.

A constituição da identidade do estudante com deficiência

“Santo”, “iluminado”, “indemoniado”, “amaldiçoado”, “doente”, “louco”, “retardado”, “coitado”, “incapacitado”, “ineficiente”, “anormal”: entre tantos outros, substantivos e adjetivos como esses, indicativos de caridade e de inferioridade, foram dados à pessoa com deficiência ao longo dos séculos pela sociedade, marcando a construção da identidade desse segmento populacional e contribuindo até os dias atuais para o manutenção dos estigmas, preconceitos e estereótipos nos diferentes contextos sociais em que estes sujeitos estão inseridos. São “marcas”, “estigmas” de inferioridade universais que influenciam a formação da identidade singular desses sujeitos e conseqüentemente suas trajetórias de vida. Nem sempre houve oportunidades e direitos, e quando isso ocorreu, muitas vezes foram trajetos repletos de obstáculos, lutas e desafios que, sem os recursos e serviços acessíveis e o suporte social e afetivo, principalmente da família e dos amigos (dimensão particular), não seriam possíveis ultrapassar.

Segundo Pasqualini e Martins (2015), uma Psicologia crítica que pretende compreender fidedignamente o movimento real da constituição da individualidade do sujeito deve interpretar as distintas determinações (individual-particular) que agem sobre o sujeito, de forma a captar essa relação como expressão singular-particular da universalidade, apreendendo este ser singular em sua essência de múltiplas determinações. Trata-se de compreender o indivíduo através da relação dialética entre singular-particular-universal, ou seja, “como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se

concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação.” (OLIVEIRA, 2005, p. 16). Dessa forma, para compreendermos a construção da identidade de estudantes com deficiência, faz-se necessário olhar para essas três dimensões, atentando para suas determinações particulares (estudantes com deficiência, de uma universidade pública, do estado de São Paulo, no Brasil, etc.) e universais (matriculados no Ensino Superior, que vivem numa sociedade capitalista, etc.).

Destaque-se também que se faz preciso pensar na universalidade como referência ao indivíduo como ser humano, ou seja, reconhecer o gênero humano (o máximo desenvolvimento material e intelectual do homem já alcançados num dado momento histórico) como uma universalidade, analisando a relação indivíduo-gênero, isto é, a relação de cada indivíduo com as objetivações humanas (culturais). Todavia, as apropriações das condições objetivas se fazem distintas numa sociedade capitalista, dividida em classes econômicas e sociais, na qual não são dadas a todos os indivíduos as mesmas condições para que sejam representantes do gênero humano, o que conseqüentemente leva à alienação grande parte da população (OLIVEIRA, 2005).

Ao fazermos sinteticamente uma digressão histórica sobre o tratamento dado à pessoa com deficiência na sociedade, observamos que durante a Idade Média a religião cristã é a principal influência, predominando o modelo caritativo de deficiência, no qual a deficiência é vista como consequência de um pecado, um fardo a ser carregado e, portanto, o sujeito passa a não ter autonomia sobre sua vida e necessita da caridade do outro para sobreviver, mesmo que em condições desiguais. Com o advento do capitalismo e a reorganização das diferentes esferas sociais, a deficiência passa a ser explicada através de causas orgânicas, pelo modelo biológico, no qual o sujeito com deficiência é visto como culpado por sua condição, sendo necessária a criação de institucionalizações especiais como locais de “cura” desse corpo “anormal”, locais estes que segregavam e tratavam esses sujeitos de forma desumana. Mesmo com o fim das instituições, na década de 60 e com o avanço do conceito de integração da pessoa com deficiência na sociedade, a deficiência continua sendo vista pelos outros como algo “anormal” e que se localizava no sujeito, sendo necessário oferecer serviços e recursos para que se aproximem o mais possível da normalidade imposta, como a criação das escolas especiais – que continuavam inferiorizando e estigmatizando esses sujeitos, afastando-os dos meios sociais. Após críticas à ideia de normalização do sujeito com deficiência, ela passa a ser compreendida como um fenômeno social, ou seja, deixa de ser localizada e culpa do sujeito, mas é resultante das relações (pessoais, políticas,

econômicas, sociais, etc.) que a sociedade tem com esses sujeitos: é a sociedade que deve mudar e oferecer as condições necessárias para que as pessoas com deficiência possam usufruir dos espaços e meios comuns (ARANHA, 2001; MELLO; NUERNBERG; BOCK, 2014; BOCK; NUERNBERG, 2018).

Nessa direção, ao refletirmos sobre a relação que a sociedade teve com as pessoas com deficiência ao longo dos anos, compreendemos em certa medida o número ainda baixo de matrícula de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro, visto que durante séculos foi negada a esse grupo a apropriação do patrimônio humano-genérico, a herança cultural constituída pelo homem, limitando o desenvolvimento de novas aptidões e funções psíquicas desses sujeitos, visto que não tinham acesso à educação e, conseqüentemente, eram segregados nos diferentes meios sociais. Atualmente, o contexto histórico é outro, as relações da sociedade com a pessoa com deficiência já não são as mesmas, existindo hoje a inclusão social e educacional. Contudo, todo esse processo histórico e social interfere na relação do “outro” para com a pessoa com deficiência, afetando a constituição desses sujeitos e sua participação no Ensino Superior.

Ciampa (2001, p. 198) segue essa mesma linha de pensamento, visto que para o autor identidade é concretude, e o seu desenvolvimento é determinado “pelas condições históricas, sociais, materiais dadas, aí incluídas condições do próprio indivíduo. Dessa maneira, a concretude da identidade é sua temporalidade: passado, presente e futuro.”. Por isso se faz tão importante olhar para a historicidade, a temporalidade, para a trajetória de vida desse grupo de estudantes com deficiência, de forma a compreendê-la em movimento, em processo, segundo o contexto em que esses sujeitos estão inseridos e as relações sociais que os cercam e os constituem. Mas esta não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é complexa, visto que nesse processo dialético, “sujeito, contexto, história, relações e lugares sociais são continuamente transformados como resultado da atividade dos próprios homens” (ZANELLA, 2004, p. 134), devendo esse processo ser considerado ao se analisar a constituição do sujeito.

As relações sociais que cercam o sujeito são chamadas de redes sociais e envolvem aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais. Essas redes são as fontes de onde provêm os suportes sociais do indivíduo, de forma a preencher suas necessidades individuais, proporcionando companhia social, apoio emocional, conselhos, regulação social, ajuda material, serviço, informações e novos contatos (BOWLIN, 1997 apud SIQUEIRA, 2008; CAPITANINI, 2000). Compreende-se então o quão importante se

faz possuir uma rede social em que a pessoa com deficiência se sinta pertencente, aceita, amada, acolhida e que lhe dê suporte para enfrentar os obstáculos que poderão esbarrar no decorrer de suas trajetórias de vida, visto que são essas relações sociais que influenciam a construção de suas identidades.

Para Vigotski (2007), o homem é um ser social e não pode ser analisado isoladamente do contexto histórico-cultural em que vive. Segundo o autor, cada pessoa é “um agregado de relações sociais encarnado no indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 33), portanto, não nascemos com uma identidade constituída, já que essa se formará a partir das relações que estabelecemos com o mundo histórica e socialmente construído, no nosso processo de socialização. Dessa forma,

[...] ao mesmo tempo há um “eu” e não há. Não há um “eu” originário, descolado dos outros, da realidade, enfim, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação. Não há essência, não há a priori. Por sua vez, cada pessoa concreta descola aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares (ZANELLA, 2005, P. 103).

Molon (2011, p. 617) aponta que “a questão do sujeito está nas relações sociais e nas práticas sociais, na dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico”, pois segundo Vigotski (2007, p. 57) “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico) e, depois, no interior da criança (intrapsicológico)”. Trata-se, portanto, do processo de internalização, no qual a cultura, as práticas sociais, as atividades socialmente e culturalmente desenvolvidas pelo homem, que estão “fora” (social), são apropriadas pelo indivíduo, para “dentro” (individual), sendo que a constituição do sujeito não se esgota nesses dois funcionamentos, mas “no processo dialético de ambos, e ainda, o que é mais expressivo, a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela palavra em uma dimensão semiótica.” (MOLON, 2011, p. 618).

Seguindo esse ponto de vista, o sujeito se constitui na relação dialética Eu-outro, no qual o reconhecimento do outro (eu alheio) leva ao conhecimento do eu (auto-conhecimento), pois o sujeito é uma unidade múltipla – “Eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (VIGOTSKI, 1986, p. 46, *apud* MOLON, 2008, p. 16), sendo essa relação mediada pela linguagem, pela palavra, pelo signo, por meio do processo de significação. De acordo com Molon (2000), mediação é processo, é a própria relação,

todavia não é a presença física do outro, a corporeidade que estabelece a relação mediatizada, mas a mediação através dos instrumentos psicológicos, dos signos, da linguagem, permitindo que haja comunicação entre as pessoas e desenvolvimento das funções psicológicas superiores no indivíduo.

Os signos atuam como representações mentais da realidade exterior, são constituídos e representantes de um determinado contexto, de uma determinada época, de um determinado grupo social, de uma determinada cultura. São apropriados pelo sujeito em sua significação, ou seja, em seus sentidos e significados, que diferem de um indivíduo para outro, de acordo com as interações sociais, culturais e históricas que os envolve, bem como por suas histórias de vida e do que delas se tornou significativo, possibilitando a produção de novos sentidos, de acordo com a compreensão de mundo, do outro e de si próprios que possuem (MOLON, 2000; ZANELLA, 2004).

Portanto, os signos fazem a mediação entre o sujeito e a sociedade, entre o eu e o outro, sendo a palavra o signo por excelência:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p.113).

Na perspectiva bakhtiniana, a voz do outro é fundamental na construção propriamente humana do eu: sem o outro, não há possibilidade ética e política de produção do eu, pois a impossibilidade de falar e o estado de não ser ouvido é o que Bakhtin entende como o estado de não ser reconhecido, de não ser lembrado – “ser significa se comunicar, significa ser para um outro e, pelo outro, ser para si mesmo” (BAKHTIN, 1961, *apud* FARACO, p. 287). Na esteira de Bakhtin, Faraco defende ainda que é no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização – mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – que nasce e se constitui o sujeito, visto que para o autor “o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir.” (FARACO, 2009, p. 84).

Temos, portanto, que para ambos os autores – Vigotski e Bakhtin – a alteridade, a relação Eu-outro constitui o sujeito através da linguagem, dos sentidos, nas e pelas relações sociais, no diálogo com o outro. A construção da singularidade “envolve diferenças e semelhanças frente ao outro, movimentos de aproximação e afastamento do outro, posturas de convergência e divergência em relação ao outro. O sujeito é uma composição, nada uniforme e regular, dessas tensões e sínteses.” (GÓES, 1993, p. 5). Portanto, apesar de sermos formados pelo outro, “cada um ocupa um único e irrepetível lugar, cada ser é único” (BAKHTIN, 1993, p. 58), é singular.

Ciampa (1985), ao discutir sobre a construção da identidade, também aponta a importância do outro nessa construção. Para ele, identidade é um processo contínuo de transformação (metamorfose), no qual estão envolvidas todas as especificidades do ser humano: biológicas, psicológicas e sociais. Essas transformações se dão ao longo do tempo de vida de cada indivíduo, constituindo uma singularidade que se identifica e se diferencia em relação a si mesmo em diferentes momentos, assim como se aproxima e se distancia de outros indivíduos em momentos diferentes ou iguais – “É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação.” (CIAMPA, 1985).

Todavia, grupos minoritários, como é o caso da pessoa com deficiência, sofrem a cristalização da identidade pressuposta (vista como algo dado, permanente) pela sociedade em relação à identidade em metamorfose (como se dando, em movimento). A sociedade aceita ou nega certas identidades sociais, segundo determinadas posições e relações históricas, políticas, econômicas e sociais que mantém com esses grupos (CIAMPA, 2001; SATOW, 1995). Segundo Ciampa (2001, p. 171) há uma rede de representações que permeiam nossas relações sociais, e “essas identidades, em seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a)”. Assim, as atividades dos indivíduos identificados são normatizadas, tendo em vista manter a estrutura social, ou seja, conservar as identidades produzidas, forçando-as a se reproduzir como réplicas de si, ou a ficar na mesmice, para com isso atender a interesses sociais (ou do capital).

Tomemos como exemplo o ambiente universitário. A identidade “estudante universitário” até pouco tempo atrás na nossa história era incompatível com a identidade “pessoa com deficiência”, pois não havia estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior. Mas será que essa identidade ainda não é negada pela nossa sociedade? Pelas nossas universidades? Pelos membros da comunidade acadêmica?

Será que a universidade não mantém e reproduz uma identidade de inferioridade e segregadora para com esses sujeitos? Como isso tudo afeta a identidade do sujeito? Sua trajetória de vida? Sua trajetória acadêmica? Seu sucesso acadêmico? São questões complexas, críticas, reflexivas que nos remetem novamente à importância de quebrar identidades cristalizadas, valorizando as vozes dos próprios estudantes com deficiência nesse processo, reconhecendo-os e aceitando-os em sua essência.

4.2 OBJETIVO

Este estudo teve como objetivo geral conhecer e analisar a trajetória de vida e acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, através das suas vozes. Teve ainda como objetivo específico relacionar os significados associados à deficiência, às vivências acadêmicas e à rede de suporte social, investigando e analisando as possíveis conexões entre eles e a constituição da identidade do estudante universitário.

4.3 MÉTODO

Como a pesquisa é constituída pela participação de estudantes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, e da Universidade do Algarve – UAlg, optou-se por apresentar a forma de seleção e as características dos participantes de cada uma separadamente.

Ressalte-se que os nomes dos participantes do estudo são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes com o intuito de se promover maior veracidade, proximidade e sentido aos sujeitos que abriram as portas e janelas de suas vidas para nós leitores adentrarmos a elas e mergulharmos nesse emaranhado de sentidos e significados da vida do estudante universitário com deficiência.

É oportuno informar ainda que a presente pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, com parecer favorável, protocolo nº 64921717.5.0000.5398 – CAAE/Plataforma Brasil. Além disso, os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e B), elaborado de acordo com a Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e o Termo de Autorização de Voz (Apêndice C).

Participantes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp

O universo de participantes foi constituído por nove estudantes que se autodeclararam com deficiência e que estavam matriculados na Unesp – *campus* de Bauru no ano de 2015 e 2016, época em que se iniciou o estudo.

A seleção da amostra ocorreu por meio de consulta ao mapeamento de estudantes com deficiência da Unesp, a partir dos dados pessoais do ato da matrícula e de acompanhamento do curso, junto à Seção de Graduação da instituição, em que os estudantes se autodeclararam com deficiência (MARTINS; LEITE; SILVA; HASHIMOTO, 2014).

Segundo o mapeamento realizado no ano de 2015 na Unesp, dos 35.420 estudantes matriculados, 120 se autodeclararam com deficiência, um percentual de 0,33% (MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018). No *campus* de Bauru, em que se realizou a pesquisa, três estudantes se autodeclararam com deficiência no ano de 2015. Em 2016, dos 37.965 estudantes matriculados na Unesp, 124 se autodeclararam com deficiência, um percentual de 0,32%. No *campus* de Bauru, oito estudantes se autodeclararam com deficiência no ano de 2016.

Assim, foram convidados a participar desta pesquisa os 11 estudantes autodeclarados com deficiência nesse *campus* no ano de 2015 e 2016; nove aceitaram participar do estudo, conforme descrito abaixo.

Quadro 3. Perfil dos participantes brasileiros

Participante	Nome	Idade	Curso	Deficiência	Situação
B1	Francisco	22	Engenharia Mecânica	Deficiência física	Matriculado
B2	Lolla	23	Psicologia	Deficiência física	Matriculado
B3	Pedro	35	Meteorologia	Visão subnormal	Cancelado

B4	Catharina	23	Física	Deficiência intelectual	Cancelado
B5	Izabel	25	Comunicação social: radialismo	Deficiência física	Concluído
B6	Jorge	29	Ciências Biológicas	Deficiência física	Matriculado
B7	Roberto	28	Design	Deficiência física	Cancelado
B8	Gabriel	19	Engenharia Civil	Transtorno do Espectro do Autismo	Matriculado
B9	Carla	22	Comunicação social: jornalismo	Deficiência múltipla	Concluído

Fonte de dados da pesquisa.

Conforme observado no Quadro 3, dos nove estudantes com deficiência, cinco são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idade variando entre 19 e 35 anos, sendo Paulo o mais velho e Gabriel o mais novo. A maioria é estudante com deficiência física, sendo que Lolla e Jorge a adquiriram.

Em relação ao curso, Francisco, Pedro, Catharina e Gabriel são da área de exatas, Lolla, Izabel, Roberto e Carla são da área de humanas e apenas Jorge é da área de biologia. Francisco, Lolla, Jorge e Gabriel encontram-se matriculados na universidade, Pedro, Catharina e Roberto cancelaram suas matrículas e Izabel e Carla concluíram seus estudos no ano de 2017.

Ressalte-se que, apesar de todos os estudantes com deficiência participantes da pesquisa constarem no mapeamento como matriculados na Unesp de Bauru no ano de 2016, em 2017 (ano das entrevistas realizadas) alguns estudantes haviam acabado de concluir seus estudos; também em 2017, descobriu-se que alguns participantes haviam cancelado sua matrícula na universidade. Todavia, julgou-se justo garantir que todos tivessem seu direito de voz respeitado, independentemente da situação acadêmica em que se encontravam.

O universo de participantes foi constituído por doze estudantes que se autodeclararam com deficiência ao solicitarem seus Estatutos de Apoio ao Estudante com NEE ao Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais - GAENEE e que estavam matriculados na Universidade do Algarve no ano letivo de 2018-2019.

A seleção da amostra ocorreu por meio de consultas aos dossiês dos Estatutos, realizados pelo GAENEE no ano letivo de 2015-2016 a 2018-2019. Foram selecionados apenas os estatutos de estudantes com deficiência (incluindo os estudantes com transtorno do espectro do autismo) que estavam matriculados no ensino universitário do primeiro ciclo.

Segundo dados do GAENEE, no ano letivo de 2015-2016, havia 7.501 estudantes matriculados no ensino universitário do primeiro ciclo da UAlg, sendo 23 estudantes apoiados pelo GAENEE. Já no ano letivo de 2016-2017, havia 7.780 estudantes matriculados no ensino universitário do primeiro ciclo da UAlg, sendo 24 estudantes apoiados pelo GAENEE. No ano letivo de 2017-2018, havia 8.008 estudantes matriculados no ensino universitário do primeiro ciclo da UAlg, sendo 26 estudantes apoiados pelo GAENEE. Por fim, no ano letivo de 2018-2019, havia 7.871 estudantes matriculados no ensino universitário do primeiro ciclo da UAlg, sendo 34 estudantes apoiados pelo GAENEE.

Assim, foram convidados a participar desta pesquisa 18 estudantes com deficiência; doze aceitaram participar do estudo, conforme descrito abaixo.

Quadro 4. Perfil dos participantes portugueses

Participante	Nome	Idade	Ano de Ingresso	Curso	<i>Campus</i>	Deficiência
P1	Yasmin	21	2016	Gestão	Penha	Baixa Visão
P2	Tiago	21	2015	Ciências Farmacêuticas	Gambelas	Deficiência auditiva
P3	Ana	31	2016	Desporto	Penha	Surdez
P4	Tatiana	25	2018	Gestão	Penha	Deficiência auditiva

P5	Matilde	19	2018	Educação Social	Penha	Deficiência auditiva
P6	Papoila	20	2017	Ortoprotesia	Gambelas	Deficiência física
P7	Camila	26	2017	Psicologia	Gambelas	Deficiência física
P8	Miguel	19	2017	Línguas e Comunicação	Gambelas	Deficiência física (paralisia cerebral)
P9	Natasha	22	2015	Línguas, Literaturas e Culturas	Gambelas	Transtorno do Espectro do Autismo
P10	Tomás	21	2018	Turismo	Penha	Transtorno do Espectro do Autismo
P11	Emma	21	2016	Psicologia	Gambelas	Deficiência física (paralisia cerebral)
P12	Kátia	20	2017	Engenharia Informática	Gambelas	Deficiência auditiva

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme observado no Quadro 4, dos doze estudantes com deficiência, três são do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idade variando entre 19 e 31 anos, sendo Ana a mais velha e Miguel e Matilde os mais novos. A maioria deles é de estudantes com deficiência auditiva ou com deficiência física.

Em relação ao curso, a maioria dos estudantes é da área de humanas ($n = 8$), seguida da área biológica ($n = 3$), e apenas Kátia é da área de exatas ($n = 1$).

Instrumento

Recorreu-se ao emprego da entrevista individual aberta, pela qual os participantes foram convidados a contar suas histórias de vida¹¹ de forma fluida e da maneira que preferissem. O foco norteador da investigação foi a história do sujeito com deficiência no espaço universitário, abrangendo os seus aspectos pessoais e emocionais, os aspectos familiares, os aspectos relacionados à deficiência, a sua trajetória escolar, a sua trajetória acadêmica, as suas redes de apoio e suporte, os aspectos relacionados à acessibilidade e às barreiras atitudinais vivenciadas.

De acordo com Minayo (1993), a entrevista aberta é utilizada quando se quer obter o maior número de informações possível e o maior detalhamento sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado. Neste tipo de entrevista, o informante discorre livremente sobre o tema que lhe é proposto, tendo liberdade para desenvolver os assuntos na direção que considerar adequada.

Um início com diálogo informal colabora para a entrevista ir ganhando vida, propiciando um clima de confiança e uma relação de interação empática entre o participante e o pesquisador. Este fica na posição de ouvinte daquilo que o sujeito tem a dizer sobre si mesmo, sobre o que ele acredita que seja importante e marcante de dividir com os outros sobre a sua vida, numa oportunidade de questionamentos e reflexão: ao contar sobre sua vida, o sujeito está compartilhando, ao mesmo tempo, uma análise prospectiva e avaliativa de sua trajetória (GLAT, 1989; LUDKE; MEDA, 1986; GLAT; PLETSCHE, 2009).

De acordo com Boni e Quaresma (2005), essa interação favorece relatos espontâneos dos participantes e uma troca mais afetiva entre as duas partes: ao possibilitar uma abertura e proximidade maior entre o participante e o pesquisador, o primeiro toca em assuntos mais complexos e delicados de sua vida. Para os autores, esse tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes, que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. Também para Aguiar e Ozella (2006), as entrevistas mais abertas são instrumentos ricos, pois permitem acesso aos processos psíquicos superiores que interessam ao pesquisador, ou seja, ao universo de significados e sentidos apresentados pelo sujeito diante de uma temática.

¹¹ Utilizada não como metodologia de pesquisa.

Procedimento da coleta de dados

Em função de algumas diferenças na coleta de dados realizada em cada uma das instituições, optou-se por apresentá-las separadamente. Contudo, em ambas as universidades, perguntou-se preliminarmente aos participantes se precisariam de algum recurso de acessibilidade específico para realizarem a entrevista, sendo que em nenhum dos casos foi necessário fazer qualquer adequação.

Também foram esclarecidas as dúvidas quanto aos aspectos éticos e aos procedimentos do estudo, sendo a participação firmada com a concordância expressa pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e B) e pelo Termo de Autorização de Voz (Apêndice C).

Ressalte-se ainda que todas as entrevistas foram registradas com o recurso de um gravador para posterior transcrição e análise dos dados obtidos.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp

O início da coleta de dados consistiu na realização de uma consulta prévia, via e-mail, aos onze estudantes autodeclarados com deficiência que estavam matriculados na Unesp - *campus* de Bauru no ano de 2015 e 2016, sobre o interesse em participarem da pesquisa. O convite via e-mail contemplava informações resumidas acerca do objetivo e temática do estudo, assim como a importância da participação na pesquisa como forma de se caminhar em direção a uma Universidade mais inclusiva e acessível.

O convite por e-mail foi enviado no mês de dezembro de 2016, obtendo retorno somente de três estudantes; duas aceitaram participar da pesquisa e outra estudante (com visão subnormal) não, alegando no corpo do e-mail que não tinha nada para falar sobre inclusão, pois se via como excluída dentro da instituição. Como houve pouco retorno dos estudantes, foi enviado um segundo convite por e-mail em fevereiro de 2017; desta vez houve apenas um retorno, de um estudante que se encontrava em fase de cancelamento da matrícula da instituição, mas que aceitou participar da pesquisa.

Devido ao baixo retorno dos convites via e-mail, julgou-se necessário o convite de forma presencial aos possíveis participantes. A pesquisadora entrou em contato com os respectivos coordenadores dos cursos, como forma de localizar a grade curricular e os horários e salas de aula dos estudantes visados. Na ocasião, alguns deles não foram encontrados na universidade e descobriu-se que haviam cancelado sua matrícula ou

estavam em fase de cancelamento, sendo necessário, portanto, realizar o contato via telefone (whatsApp) e/ou Messenger (facebook) para o convite. Assim, houve três convites feitos pessoalmente, com três aceitações, e outros quatro feitos via whatsApp ou Messenger, também com três respostas positivas. O estudante que não aceitou participar da pesquisa justificou que estava terminando de fechar a matrícula na universidade e que gostaria de ajudar, porém julgava sua deficiência incomum (síndrome de Treacher Collins) e que não encontrava muitos obstáculos com relação à acessibilidade na universidade, desistindo do curso para se matricular em outro que lhe fazia mais sentido.

Desse modo, o universo dos participantes teve uma configuração final de nove estudantes. Depois do consentimento dos participantes, foram agendadas as datas das entrevistas, que se deram presencialmente no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade (CPA) e a distância, por meio do recurso do Skype.

As entrevistas ocorreram de maio a julho de 2017 e duraram em média uma hora.

Universidade do Algarve - UAlg

Primeiramente foi realizada uma leitura dos dossiês dos Estatutos dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais do ano letivo de 2015-2016 a 2018-2019, como forma de selecionar os estudantes que a pesquisa contemplaria, ou seja, estudantes com deficiência, incluindo estudantes com transtorno do espectro do autismo. Após serem selecionados, os casos foram discutidos com a coordenadora do GAENEE, a partir do que houve uma nova seleção, visto que alguns estudantes selecionados pela pesquisadora já haviam concluído seus estudos ou haviam desistido do curso, ou ainda já haviam sinalizado que não gostariam de participar de outras pesquisas. Dessa forma, foram convidados para participar da pesquisa dezoito estudantes.

O convite foi realizado via contato telefônico, pelo qual foram explicados o objetivo e a temática do estudo, assim como a importância da participação na pesquisa como forma de se caminhar em direção a uma Universidade mais inclusiva e acessível. Os convites iniciaram-se no mês de janeiro, sendo que doze estudantes aceitaram-no. Dentre os seis estudantes que se negaram a participar da pesquisa, três justificaram a não participação por falta de tempo, uma estudante não atendeu as ligações nem

respondeu as mensagens e dois estudantes estavam passando por problemas pessoais e educacionais, na época afastados temporariamente da instituição.

As entrevistas foram agendadas por telefone e notificadas um dia antes pela pesquisadora através de mensagens telefônicas pelo SMS ou pelo WhatsApp. As entrevistas ocorreram presencialmente no GAENEE do *campus* de Gambelas ou em salas reservadas antecipadamente no *campus* da Penha.

As entrevistas ocorreram de janeiro a fevereiro de 2019 e duraram no máximo 30 minutos, com exceção de uma entrevista que durou aproximadamente uma hora.

Procedimento da análise de dados

Para a análise dos dados extraídos das entrevistas dos participantes, recorreu-se aos preceitos teórico-metodológicos da Psicologia histórico-cultural que, amparados no método materialista histórico-dialético visa superar as condições materiais estabelecidas pela vida em sociedade, criticando não somente os elementos próprios desta, mas “buscando identificar, na historicidade dos fenômenos estudados, as condições necessárias para que a potencialidade do gênero humano se objetive na individualidade dos sujeitos.” (BERNARDES, 2010, p. 300). Portanto, é na objetividade da vida em sociedade, por intermédio das relações que estabelecem com o mundo histórica e socialmente construído, a partir das apropriações dos conhecimentos construídos pelo gênero humano, que o homem encontra as condições e possibilidades reais para desenvolver-se, constituindo-se como sujeito.

Partindo dessa perspectiva, Vigotski (2007, p. 68) propõe que os fenômenos humanos sejam estudados e analisados historicamente, em seu processo de mudança, de transformação, de forma a descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que para o autor “é somente em movimento que um corpo mostra o que é.”. Nesse sentido, de acordo com essa metodologia, a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo do que com o seu produto final, realizando uma análise explicativa que revele as relações do fenômeno, tanto no seu aspecto exterior (fenótipo) quanto no seu aspecto interior (genótipo), sendo necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.

Para tanto, Vigotski (1995) aponta que a compreensão dos processos psicológicos humanos mais simples se dá pela compreensão dos processos mais complexos, ou seja, o grande desafio desse método é analisar como a realidade social é

recombinada e objetivada em cada pessoa que a apresenta, como expressão e ao mesmo tempo fundamento de sua realidade (ZANELLA *et al.*, 2007). Nessa lógica, toda análise deve buscar as relações entre as partes que compõem o todo, compreendendo o fenômeno em suas múltiplas determinações.

Em outras palavras, ao pesquisador faz-se necessário compreender como a singularidade (indivíduo) se constrói na universalidade (gênero humano) e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade (gênero humano) se materializa na singularidade (indivíduo), tendo como mediação a particularidade (contexto) em que esse indivíduo está inserido. Para Aguiar e Ozella (2006, p. 225), é tarefa do pesquisador “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo à busca do processo, do não dito, do sentido.”

Outro princípio fundamental para a análise metodológica proposta por Vigotski (1991, *apud* ZANELLA *et al.*, 2007) consiste na análise de unidade, em vez da análise de elementos. Segundo Vigotski,

Procuramos substituir a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendida estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado, mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação, mas contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise (VIGOTSKI, 2000, p. 397).

Assim, segundo o autor, a unidade contém, na forma mais simples, as propriedades essenciais ao pensamento discursivo enquanto unidade, sendo esta encontrada no significado da palavra que reflete a unidade do pensamento e da linguagem. Portanto, para Vigotski (2000, p. 398), o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, contudo, “o significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nele materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz.”

Dessa forma, conforme Aguiar e Ozella (2006), para compreender o pensamento faz-se necessário analisar o seu processo, que se expressa na palavra com significado, e ao apreender o seu significado entende-se o movimento do pensamento. Logo, para os autores, os significados representam as unidades de análise do discurso, passíveis de expor as propriedades do todo, em sua gênese e determinação, e se configuram em

produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das experiências, sendo sua análise o ponto de partida para a interpretação do discurso. Todavia, “os significados contêm mais do que aparentam”, são unidade constitutiva da contradição entre pensamento e linguagem, e “por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Diferentemente do significado que é compartilhado socialmente e goza de uma relativa estabilidade, pois constitui a articulação de eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade, os sentidos são mais amplos e referem-se a uma dimensão que é própria e particular do sujeito, destacando sua singularidade historicamente construída. Assim, para Aguiar e Ozella (2006, p. 227), “o sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos.”.

Contudo, a compreensão dos sentidos não se revela facilmente ao pesquisador, pois é preciso buscar a essência presente no discurso desses sujeitos, muitas vezes desconhecida por estes. Portanto, segundo Aguiar e Ozella (2013), a compreensão dos sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, recheadas de contradições presentes no discurso, as quais apresentam indicadores das formas de ser e dos processos vivenciados por ele.

Diante do exposto e levando em consideração que o método de análise pela apreensão dos sentidos busca explicar o processo de constituição do objeto investigado, estudando-o em seu processo histórico, o procedimento de análise dos dados é realizado em três etapas: leitura flutuante e organização do material; aglutinação dos pré-indicadores; construção e análise dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Assim, num primeiro momento do estudo aqui registrado, realizou-se a transcrição da entrevista do participante, sendo seu relato lido repetidamente a fim de definir os pré-indicadores, que “são trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Essas palavras foram identificadas em trechos da entrevista e diferenciadas de acordo com a recorrência da fala (repetição ou reiteração), a diferença na entonação, a carga emocional presente, a subsequência de acontecimentos, as ambivalências ou

contradições existentes e os desvios na fala (interrupção ou mudança abrupta de assunto). Tais palavras foram relacionadas ao tema de investigação eleito pela pesquisadora: Identidade. Portanto, os pré-indicadores necessariamente deveriam estar associados direta ou indiretamente com esse tema. Destaque-se que esse tema foi escolhido na tentativa de se olhar profundamente para a constituição desses sujeitos e compreender onde e como a Psicologia poderia intervir para uma melhor trajetória e inclusão acadêmica desses sujeitos.

Após uma nova leitura do material, os pré-indicadores foram aglutinados por similaridade, complementariedade ou contraposição, formando os indicadores, havendo dessa forma menor diversidade para a composição dos núcleos de significação. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309), os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões dos sujeitos, visto que “o avanço em direção à apreensão da totalidade só se efetivará quando essas partes/recortes forem integrados novamente ao todo, no movimento histórico de seu processo de constituição.”.

Por fim, realizou-se a construção dos núcleos de significação, que a partir da organização e análise dos indicadores possibilitou a articulação dos temas em busca de semelhanças e diferenças, além das transformações e contradições ocorrentes no processo de retratar os significados e os sentidos, de forma a considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas do participante.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013), os núcleos devem expressar os aspectos essenciais do sujeito, ou seja, devem considerar a relação singular-particular-universal que constitui o sujeito – no caso, que envolve a trajetória do estudante com deficiência numa universidade pública brasileira e portuguesa. Devem ainda, superar tanto os pré-indicadores como os indicadores, sendo construídos pelo ato interpretativo, uma vez que envolve a crítica do pesquisador em relação à realidade social, política e econômica da qual o sujeito participa, compreendendo-a em sua totalidade.

Dessa forma, a construção dos núcleos de significação e sua análise deve dar-se em movimento, pautada na articulação dos conteúdos dos núcleos dentro dele próprio e entre os núcleos, compreendendo o discurso do participante em toda a sua complexidade psíquica e histórica, balizado pelo contexto social em que está inserido. No mais, cabe ao pesquisador, sobre determinado fenômeno investigado, “produzir explicações que possibilitem conhecer essa realidade em seu fluxo e ao mesmo tempo

problematizar o que aparece como um possível dentre a infindável gama do que é e do que pode vir a ser.” (ZANELLA et al, 2007, p. 32).

4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Núcleos de significação

A partir da análise dos relatos de vida dos 21 estudantes com deficiência (nove estudantes brasileiros e doze estudantes portugueses), estabeleceu-se um núcleo de significação: *A deficiência como elemento de destaque na constituição da identidade do estudante com deficiência.*

Como descrito anteriormente, após a realização das transcrições e das várias leituras “flutuantes”, foram selecionados os pré-indicadores (Apêndice D), filtrados a partir da sua importância nas entrevistas e da sua relação com o tema de investigação escolhido: identidade. Em seguida, os pré-indicadores foram aglutinados em categorias maiores – os indicadores, devido a suas similaridades, complementaridades e/ou pelas suas contraposições. Pela junção dos pré-indicadores, surgiram oito indicadores, que formaram o núcleo de significação, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 5. Núcleo de Significação

Núcleo de Significação	Indicadores que o compõem
A deficiência como elemento de destaque na constituição da identidade do estudante com deficiência	Indicador 1: Dificuldades relacionadas à deficiência Indicador 2: Dificuldades ao adquirir à deficiência Indicador 3: Concepção de deficiência Indicador 4: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência Indicador 5: Reações ao diagnóstico/à deficiência Indicador 6: Reações ao diagnóstico futuro Indicador 7: Barreiras atitudinais vivenciadas Indicador 8: Redes de apoio e suporte

Fonte: Dados da pesquisa

Destaque-se que esse núcleo foi constituído por englobar elementos que constituem e influenciam a identidade do estudante com deficiência. Observou-se que a questão da deficiência tratada pelo próprio sujeito e por aqueles que o cercam pode favorecer ou não a trajetória de vida e acadêmica dele, podendo ser esses elementos

alvos de intervenção da Psicologia para uma melhor inclusão desse estudante no ambiente universitário.

O núcleo resultante expressa o processo de constituição e o movimento dos sujeitos em relação aos objetivos do estudo. Assim, é possível analisar as transformações e contradições da trajetória de vida de estudantes com deficiência, bem como a influência do ambiente universitário nessa etapa de seu desenvolvimento, indo além do aparente para o acesso à compreensão dos sujeitos em sua totalidade, analisando sua dimensão singular e particular, juntamente com o universal. Trata-se de compreender o homem tanto em suas condições subjetivas quanto em suas condições contextuais e históricas, que orientam o seu desenvolvimento.

A deficiência como elemento de destaque na constituição da identidade do estudante com deficiência

Compreendida em processo, em movimento e dialeticamente, a partir das histórias dos estudantes com deficiência, foi possível verificar que a deficiência e as relações que a envolvem (dificuldades, concepções, reações, atitudes, barreiras, apoios) – pelos próprios sujeitos e por aqueles que o cercam – mostraram ser um elemento recorrente e de destaque em suas vidas, influenciando a constituição de suas identidades e conseqüentemente as trajetórias acadêmicas deles.

Visto que a constituição do sujeito não é linear, mas cheia de idas, vindas, interrupções, contradições, junções, relações, começos, meios e fins, optou-se por discutir os oito indicadores que constituíram esse núcleo conjuntamente e complementarmente a seguir.

Ao suscitar voz a esses sujeitos, foi possível aflorar as diferentes personagens que esses estudantes foram e são ao longo de suas vidas: “filhos”, “irmãos”, “amigos”, “namorados”, “esportistas”, “músicos”, “estudantes”, “normais”, “anormais”, “deficientes”, “diferentes”, “coitados”, “incapacitados”, “inválidos”; “seres iluminados”, “super-heróis”, entre outras. Na universidade, algumas dessas identidades persistiram, outras desapareceram e outras surgiram, como veremos ao longo das discussões.

A deficiência, em si, traz prejuízos biológicos devido ao mau funcionamento ou ausência de um órgão, membro, função psíquica, acarretando diferentes dificuldades, limitações, barreiras que passam a ser sentidas já no início da vida da pessoa com

deficiência. Todavia, a forma com que a sociedade lida com essa diferença, estigmatizando-a ou não, promovendo ou dificultando a participação e desenvolvimento dos sujeitos, criando ou não suportes compensatórios e acessíveis, pode reduzir ou até mesmo acabar com essas dificuldades e limitações (VIGOTSKI, 1997). Essas dificuldades advindas da deficiência, biológica e socialmente, estiveram presentes nas falas dos estudantes com deficiência, perpassando suas vivências da infância à idade adulta, sendo fatores que moldaram seu jeito de agir e ser, dependendo da forma com que eles e os sujeitos a sua volta lidaram com elas.

Podemos citar como exemplos de dificuldades dos estudantes: fazer e manter amizades; realizar o autocuidado; realizar algumas atividades acadêmicas; achar um instrumento musical; fazer algo em um torno; mudanças de rotina; terminar a prova no tempo certo; lidar com a sua deficiência; depender de outro por toda a vida; fazer duas coisas ao mesmo tempo; ficar em ambientes com muito barulho; confiar em outro; lidar com desafios; fazer leitura labial o tempo todo; ler textos no tempo certo; pronunciar as palavras corretamente; ouvir; andar; ir para a escola; encontrar uma casa com adaptações físicas; lidar com as cicatrizes do corpo; organização e rotina; manter o foco; levar as coisas de forma literal; ser esquecido (não se lembrar de algo); alimentar-se sozinho.

Algumas dessas dificuldades já foram resolvidas na infância e adolescência, principalmente por conta do apoio da família, de amigos e do esforço e vontade do próprio sujeito, porém algumas persistem até os dias de hoje. São dificuldades, muitas vezes barreiras, que em sua maioria poderiam ser resolvidas se lhe fossem oferecidas condições de acessibilidade física, instrumental, comunicacional, informacional e metodológica nos diferentes espaços sociais, já previstas em normativas de ambos os países e que são suas por direito (BRASIL, 2015; PORTUGAL, 2007). A presença dessas dificuldades e a sua não resolução podem resultar em sentimentos de insatisfação, frustração, raiva, desapontamento, tristeza, revolta, indignação, insegurança, desconfiança, autoestima baixa, assim como a sua resolução pode resultar em sentimentos de vitória, superação, felicidade, conquista, orgulho, segurança, confiança, autoestima positiva. Numa ou noutra direção, provavelmente isso irá interferir nas suas vivências, nas suas relações interpessoais, nas suas trajetórias, moldando seu jeito de ser.

Eu acho que desafios eu tive, inúmeros, porque em geral todas as fases da vida têm a sua complexidade, e no meu caso, feliz ou infelizmente, tenho uma condição física um pouco, essa voz, bastante diferente, que em muita coisa me limita e assim também ao longo da minha vida limitou muito das minhas experiências e vivências, mas pronto, é natural ou não, mas a vida é como é. (Emma, P11)

Jorge e Lolla, estudantes da Unesp, e Camila, estudante da UAlg, adquiriram a deficiência física na fase adulta, e essa nova característica fez com que enfrentassem algumas dificuldades em suas vidas, precisando se reabilitar para essa nova condição – “ [...] em outubro tive um acidente de viação que tive quase a morrer, perdi órgãos e isso, tive que tirar, tive traumatismos, tive lesão medular, tive uma situação complicada, mas consegui superar, pois fiz fisioterapia, não sei o que lá [...] (Camila, P7). Segundo Satow, (1995, p. 32) “a pessoa que adquire uma deficiência em idade adulta terá de repensar toda a sua identidade pessoal e social, pois não pertence mais ao grupo dos “normais”, além de ter que enfrentar todas as barreiras que a sociedade coloca à vida dos portadores de deficiência”, algo que ocorreu com alguns estudantes, com enfrentamentos desta etapa de formas distintas.

Jorge (B6), apesar de sentir dores e ter tido mudanças em sua rotina, pareceu lidar positivamente com a sua nova característica, aproveitando a situação para utilizar tudo a que tinha direito, inclusive de cursos disponíveis devido a sua nova condição, além de praticar natação paraolímpica, uma porta que se abriu após ter adquirido a deficiência: “Não foi assim, não foi fácil, mas foi bem mais fácil do que eu imaginei que ia ser, sabe. Em uma semana assim, eu já estava quase que, sei lá, sem a muleta assim, né, mas foi dolorido, foi bastante [...]”; “Ah, eu queria tentar tudo que eu tinha disponível, né, eu consegui entrar de licença e receber o auxílio-acidente, acho que é isso, aí eu fui atrás de tudo, da prótese, dos cursos, tudo, porque é direito, né.” (Jorge, P6).

É interessante o relato de Lolla (B2), que antes de sofrer o acidente e se tornar uma pessoa com deficiência, nunca tinha prestado atenção ao tema; contudo, hoje, identifica-se com a temática, inclusive por cursar Psicologia.

Bom, antes de eu sofrer o acidente eu nem sabia, tipo, o que era deficiência, sabe, eu nunca tinha parado para estudar, para pensar sobre isso e tal, e agora é um tema que vem muito à tona para mim assim, o tempo todo, porque é uma coisa que eu vivencio no meu dia a dia, o tempo inteiro, nos mínimos detalhes, então eu acho muito importante o estudo sobre essa área também e eu quero fazer uma pesquisa nesse tema, principalmente a questão da acessibilidade. (Lolla, B2)

Todavia, apesar de se interessar pela temática e ser engajada na luta pelos direitos da pessoa com deficiência, Lolla em alguns momentos parece negar sua deficiência:

Então, é complicado, porque assim, ao mesmo tempo que eu me vejo deficiente, às vezes eu não me vejo, sabe, porque a minha limitação é muito pequena perto de outras pessoas que tem limitações muito maiores, eu consegui morar sozinha, sabe, então eu sempre sinto que eu estou nesse quase, quase normal ou quase deficiente [...] (Lolla, P2)

Goffman (1988) expõe que ao se adquirir uma deficiência, o indivíduo deverá passar por uma reorganização radical da visão do seu passado, pois cresceu ouvindo sobre o que é ser normal e estigmatizado, antes de se tornar uma pessoa com deficiência, podendo vir a ter dificuldade em identificar-se, assim como uma facilidade para se autocensurar. Isso ocorre, porque já tendo o preconceito introjetado em si pela socialização que teve com seus pais e familiares, pela escola e outros ambientes sociais dos quais fez parte, o indivíduo, “mesmo sem ter consciência deste fato, passa a ser objeto de preconceito e discriminação não só pelos outros como por si mesmo” (SATOW, 1995, p. 32), passando a se identificar com a identidade preconceituosa das pessoas com deficiência.

Isso parece estar acontecendo também com Yasmin (P1), que apesar de possuir baixa visão, um dia se tornará cega e não reage bem com essa possibilidade futura – “[...] os meus pais não aceitam que eu vou ficar cega, [...] mas eu prefiro acreditar que um dia vou ficar cega e sei que no dia que eu for ficar cega eu não vou reagir bem, vou ter um choque muito grande, mas até lá vou aproveitar a vida como se cada dia fosse meu último dia [...].”(Yasmin, P1). Além disso, tem muito receio dos desafios, mudanças e adaptações que precisará ter em sua vida, da maior dependência que terá, da não possibilidade de encontrar um emprego e das barreiras, estigmas e preconceitos que irá sofrer posteriormente, porque acredita que Portugal não está preparado para atender as necessidades da pessoa cega –

[...] A partir do momento que uma pessoa fica cega, na maioria das vezes, 90% elas são descartadas, para o lixo [...] Por isso, por muito que eu queira mudar e acreditar que a vida vai continuar, a minha vida vai ter que parar, porque se eu tiver a trabalhar eu vou ter que me despedir, depender a minha vida, eu neste momento já dependo dos meus pais e das pessoas ao meu redor por conta do transporte e tudo o mais [...] então, no dia que eu ficar cega eu vou depender mais. Vou ter aquele período de adaptação, não sei de quanto tempo, porque vou aprender mais do que hoje, então, por um momento, mesmo que eu não queira, mesmo que eu agora faça preparações para tal, eu sei que por um momento eu vou ter que, como se eu voltasse a

reaprender a viver, a andar, a comer e a fazer tudo sozinha, e isso é um choque muito grande, porque se realmente houvesse uma preparação das pessoas, de mentalidades, tudo à volta seria muito mais fácil e não posso ser eu a querer a mudar o mundo, o mundo tem que querer a mudar. Esse é o maior problema, é a maior barreira. (Yasmin, P1)

Além desses estudantes, Gabriel (B8) e Kátia (P12) foram diagnosticados na adolescência, e também tiveram dificuldade em aceitar essa condição – *“É, e depois do diagnóstico eu não aceitei assim no momento, eu não queria acreditar que eu tinha uma deficiência, até hoje eu prefiro não tratar assim, sabe [...]”* (Gabriel, B8). Em contrapartida, Tomás (P10) e Catharina (B4), diagnosticados na adolescência e na idade adulta respectivamente, tiveram uma surpresa “agradável”, pois passaram a se entender melhor, apesar do sentimento de frustração se fazer presente – *“Ah, ao mesmo tempo que foi interessante, eu me senti frustrada, sabe, porque eu consegui conversar com a minha mãe, se eu tivesse descoberto isso antes, eu acho que eu trataria e seria mais fácil de trabalhar, sabe [...]”* (Catharina, B4).

A aceitação da deficiência parece ser algo não resolvido para a maioria desses estudantes, pois em alguns momentos parecem aceitá-la, mas em outros a negam, mostrando as contradições, as ambivalências presentes na constituição de suas identidades. Por exemplo, alguns estudantes algumas vezes não se veem representados e com os mesmos direitos da pessoa com deficiência, pois acreditam que suas necessidades são menores em relação a outras, e usam dessa comparação para terem forças e continuar vivendo –

Eu passei em dois concursos públicos, eu sempre fui atrás de emprego, de concurso público e eu nunca utilizei da minha deficiência, mesmo sabendo que se eu utilizasse, eu teria uma vantagem, por exemplo, porque eu acho que a minha deficiência é muito pouca em comparação a muita gente que eu conheço e vejo que tem deficiência muito mais restritiva e que merece usar dessa vantagem, que eu não sei se é uma vantagem bem dita. (Roberto, B7)

ao longo dos anos eu tenho aprendido a lidar porque, por pensar, e sem desrespeito por aquelas pessoas que estiveram à mercê disso e aquilo, por pensar que há pessoas que precisam de muito mais apoios e de muito mais ajudas daquelas que eu tenho, e isso de certa forma, não querendo atirar todo esse peso pra cima delas, mas ajuda-me a pensar que é um dia de cada vez e que vamos tentando viver da melhor maneira possível [...] (Miguel, P8)

Segundo Goffman (1988, p. 17), “o indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que nós temos”, ou seja, almeja ser uma “pessoa normal.”. Faz-se importante explicar que, desde muito cedo, as normas e expectativas foram ditadas pela sociedade dominante de cada época, e foi ela quem estabeleceu

categorias e atributos que considerava comuns e naturais para cada categoria criada, determinando as identidades sociais dos sujeitos (identidade social real - categoria e atributos que o indivíduo possui na realidade; identidade social virtual - categoria e atributos potenciais imputados pelos outros). Desse modo, passou a dividir a sociedade em seres “normais” e em seres “desviantes”, segundo suas diferenças e atributos impostos – no caso da pessoa com deficiência, foram-lhe impostos atributos negativos e de descrédito (defeito, fraqueza, desvantagem, incapacidade), tornando-a uma categoria estigmatizada. Podemos entender, assim, o desejo do sujeito com deficiência em se tornar uma pessoa “normal”, pois nessa posição de estigmatizado sente-se ameaçado, inferiorizado, indigno e incompleto, apresentando diferentes reações para lidar e aceitar a sua deficiência, a qual vai moldando sua identidade –

Na verdade eu não me considerava como deficiente, eu acho, não diretamente, sabe, eu me via como uma pessoa normal, que inclusive queria jogar vôlei, queria fazer tudo, mas às vezes eu não conseguia, tocar flauta no ensino fundamental, tinha aula de artes e tinha época de flauta e os meus dedos não mexem, né (risos) [...] eram tipo, pequenas restrições que acabavam me moldando para a pessoas que eu sou hoje, tipo assim, vou gostar de artes, não vou gostar de artes, eu posso fazer aquilo, eu não posso fazer aquilo, eu não posso fazer nada [...] (Roberto, B7)

Dentre as reações da pessoa estigmatizada encontra-se a vergonha, que surge quando “o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele” (GOFMANN, 1988, p. 17), podendo levá-lo a fazer autoexigências e a um estado de ódio e depreciação por si mesmo, o que pode por sua vez levá-lo a corrigir tal situação quando possível (cirurgias plásticas, por exemplo), valer-se da “vitimização” para conseguir ganhos secundários (como desculpas pelo fracasso a que chegou por outros motivos), enxergar a situação sofrida como uma bênção secreta (como uma forma de ensinamento sobre a vida aos outros) e a tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, através de grandes esforços diante de domínios negados pela sociedade devido a motivos físicos ou circunstanciais (o deficiente físico que aprende ou reaprende a nadar, montar, por exemplo). As duas últimas reações citadas ocorreram com Pedro (B3), que por ter sofrido, desde a infância, muitas barreiras atitudinais de desconhecidos, colegas e até mesmo de familiares, muitas vezes por ser visto como incapaz, buscou provar sua capacidade para si e para outros ao realizar atividades não tão comuns para uma pessoa com baixa visão. Situação

semelhante é notada por Francisco (B1), que se desafiava, mostrando suas potencialidades e capacidades –

Depois eu fiz o concurso da prefeitura, para agente de controle de endemias da dengue, uma pessoa com problema de vista, procurar larva (risos), é muita cara de pau minha (risos), fiz o concurso, passei e trabalhei um ano assim, de casa em casa, de porta em porta, com mochila nas costas, com saco de lixo na mão, na outra prancheta. (Pedro, B3)

[...] Eu nunca deixei de fazer alguma coisa sem tentar né, é... eu tive uma dificuldade com certas pessoas quando resolvi jogar futebol, porque eu queria jogar no gol, para ser goleiro, só que aí eu assustei, eu ouvi uma vez “como vai ser goleiro se você tem uma mão só? (Francisco, B1)

Além disso, Pedro (B3), em seu desespero, em sua negação, ao perder grande parte da visão na adolescência, revoltou-se e pensou em se matar, arrependendo-se no caminho. Fato que o levou à igreja e, através da fé, passou a olhar sua deficiência como uma vontade de Deus em sua vida e a aceitá-la melhor.

eu costumo dizer, que Deus fez o tempo, o homem fez a pressa, tudo tem o seu tempo, Deus não é para ser entendido, é apenas para ser aceito, aceitar a vontade de Deus é o maior bem da vida, porque hoje, as pessoas me perguntam, “você tem saudade da sua infância?”, “não”, “então você gostaria de ser outra pessoa se você voltasse para a terra?”, “também não”, porque se fosse para mim, eu só voltaria como outra pessoa se eu fosse do mesmo jeito que eu sou hoje, se não for para ser assim, não vale a pena o sacrifício que eu passei, porque se eu sou o que eu sou hoje, foi graças ao passado que eu tive [...] (Pedro, B3)

Fazendo um paralelo com a concepção de deficiência, para Pedro se faz muito presente em seu discurso a concepção metafísica, ou seja, a deficiência como algo que transcende a condição humana, atrelada a causas espirituais e/ou religiosas ou a fatores sobrenaturais que pouco dependem da atuação do homem (LEITE, 2017), o que contribuiu para aceitar todo o sofrimento que viveu antes. Contudo, Pedro (B3) se contradiz, pois em alguns momentos apresenta também uma concepção biológica de deficiência, como se o problema estivesse apenas nele e ele que devesse arrumar soluções (como quando desistiu da universidade), mas em outros momentos demonstra uma concepção mais social de deficiência, anunciando a importância da pessoa com deficiência saber dos seus direitos e lutar por eles, não sendo vítima do que lhe aconteceu –

[...] Fiquei triste, me arrependo que não existe nenhum sentimento maior que o arrependimento, de quando o meu pai pagava a faculdade para mim, eu ter jogado aquilo fora, por causa de alguém que não esta nem aí para mim, hoje

eu não me arrependo, eu dei o máximo de mim e se mesmo assim eu não consegui é porque algum motivo tem, eu sei que eu dei o meu melhor, se não foi o suficiente, é porque ou eu não mereço, ou porque Deus está preparando algo melhor para mim, ou porque não é para ser assim, então... não estou com cabeça baixa, não estou [...] (Pedro, B3)

[...] um amigo meu [...] brinca comigo, é, "você deveria fazer Direito, porque você sabe muito, principalmente de direitos e deveres, você conhece muito", agregado ao fato de eu ser deficiente e não ficar parado e correr atrás dos meus direitos e agregado ao fato de eu já ter trabalhado na policia [...] (Pedro, B3)

Outros estudantes também demonstraram concordar com uma concepção biológica de deficiência, culpabilizando-se e tornando-se responsáveis muitas vezes por buscar soluções sozinhos para resolver ou reduzir suas dificuldades durante suas trajetórias de vida e de academia. Contudo, mesmo esses estudantes, assim como outros, apresentaram também uma concepção social de deficiência, ampliando sua visão do fenômeno e cobrando acessibilidade da sociedade e da universidade, para que suas necessidades fossem atendidas. Destaque-se nesse sentido a atitude de Izabel (B5), que sempre buscou sua liberdade e independência, e contrária e incomodada com uma concepção metafísica da deficiência, viu-se na obrigação de realizar como seu trabalho final de curso um documentário que desse mais voz à pessoa com deficiência e tratasse de um assunto que a sociedade em geral não achasse fazer parte da sua vida, escolhendo a questão da sexualidade.

[...] a barreira para mim não era tanto questões arquitetônicas, nunca foi, foi mais as questões sociais, como as pessoas te tratam, como as pessoas levam você, e também essa questão de que é uma coisa que sempre me incomodou muito, é que as pessoas acreditam que pelas pessoas terem deficiência, você é uma pessoa santa, que você nunca vai ter um pecado, que você não vai fazer nada de errado, que você tem o coração puro, e isso é uma coisa que sempre me incomodou muito, e eu sempre ouvir isso de um milhão de pessoas (risos). Então, eu queria falar de um assunto que as pessoas acreditavam que não existia na nossa vida, que quando eu comecei a namorar eu senti muito isso, as pessoas vinham me perguntar, "nossa, mas você namora?", "como você arranjou um namorado?" e "como você se sentia em relação isso?" e eu falava, "gente, igual a todo mundo [...] (Izabel, B5)

Além dela, sobressaem-se outras três estudantes: Lolla (B2), Carla (B9) e Emma (P11). Devido a suas vivências, barreiras enfrentadas, relações sociais, familiares, gostos e motivações pessoais, cursos escolhidos, apresentam uma visão social da deficiência, demonstrando maior conhecimento sobre a temática, sobre seus direitos, reivindicando-os na sociedade, na universidade, demonstrando maior empatia e

engajamento pela causa, como a criação de um blogue para discutir questões relacionadas à deficiência, principalmente relacionadas ao capacitismo (Carla) participação em conselhos dos direitos da pessoa com deficiência (Carla e Lolla), de centros de vida independente (Emma), de movimento estudantil (Lolla)

[...] eu criei a pauta de acessibilidade no movimento estudantil e a comissão de acessibilidade que não teve muito andamento, mas que a gente está cobrando [...] é uma questão pessoal, por ter adquirido a deficiência e eu acho que porque aconteceu comigo, eu me identifico muito com essas pessoas e esse assunto sabe e daí eu acho que como psicóloga eu tenho que contribuir com alguma questão social, ajudar a humanidade e a melhor maneira de ajudar é quando você tem a empatia com aquilo, eu tenho muita empatia pela questão [...] (Lolla, B2)

A compreensão da deficiência pelo modelo social é importante para os estudantes, pois colabora para que compreendam os motivos que levaram o seu grupo a ser estigmatizado e a sofrer barreiras atitudinais nos dias de hoje, a refletir sobre o reconhecimento de suas limitações e por fazê-los ver que muitas das suas dificuldades ocorrem devido à influência de diversos contextos (políticos, econômico, sociais, etc.) não preparados para a diversidade, criando uma sociedade e seus diferentes espaços para um ideal de homem que excluía a pessoa com deficiência. Conscientes, reflexivos e críticos frente à questão da deficiência, passam a aceitar melhor a deficiência, a superar o sentimento de medo, de vergonha, de inferioridade, de se enxergarem na identidade de estudante com deficiência, a cobrar mais pela sua participação e direitos nos locais onde estiverem (escola, universidade, trabalho, lazer, etc.), além de lutarem contra estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminação a que ainda estão submetidos, inclusive no ensino superior. A Psicologia, por ser uma área que busca promover a consciência crítica, reflexiva e emancipação do homem, muito poderia contribuir para mediar a apropriação desses conhecimentos, contribuindo com o empoderamento desses jovens e para autoaceitação da sua deficiência.

Retomando as formas de lidar com a deficiência, chama a atenção que apenas no discurso de Emma (P11) ficou evidente que a possibilidade de ingressar na universidade e o cursar Psicologia foi a forma que encontrou de lidar com sua deficiência, uma maneira de compensar as barreiras e os desafios vividos, de ter um objetivo de vida e uma nova identidade. Contudo, apresenta receio, medo de não conseguir exercer futuramente sua profissão, de não continuar seus estudos e ser aceita como psicóloga, algo em que prefere nem pensar, pois não possui outro objetivo na vida –

[...] considero-me muito bem resolvida e bastante tranquila, porque afinal consegui fazer um percurso bastante considerável dentro das minhas possibilidades, ambicionou eu ter uma profissão, fazer algo da minha vida, sentindo-me útil, ajudando os outros e ajudar-me através dos outros, a mim também, porque só assim, psicóloga, que eu sinto que vale a pena viver. Nem tudo na minha vida é mal, mas nem tudo nós encontramos domínio de tudo, na minha vida, é como eu sugeria que fosse e tenho muitas vezes a brincar que muita coisa eu aceitei na vida ou aprendi a aceitar que a vida pudesse me permitir ou dar, muitas experiências que são entre aspas “normais” ou normativas, como queiramos, eu não as tive. Com isso eu aprendi a viver e tudo isso foi se integrando no que é hoje o meu eu, mas uma coisa eu costume diz, a brincar, tudo isso eu aceitei com uma tranquilidade, com o passar do tempo, com atividade e com... (silêncio) com a mudança de perspectiva no meu sentido, de viver a vida e do que é a vida, mas uma coisa que eu acho que eu não vou aceitar bem de todo, o fato de não conseguir ser psicóloga e exercer. (Emma, P11)

Outras formas de lidar, aceitar ou até mesmo de enfrentar a vergonha e o medo do julgamento inferiorizado do outro, foi através do humor – alguns estudantes fazem piadas sobre suas características: *“Eu nunca tive problemas com meus amigos de perto, porque eu sempre fui muito, vou me zuar primeiro para ninguém tirar sarro de mim depois. A primeira piada era eu que fazia (risos) eu começava com as piadas”* (Francisco, B1); *“Eu faço piadas, porque pra mim é na boa, eu aceito bem a minha deficiência, faço muitas piadas com as meninas e elas riem e pronto (risos).”*(Ana, P3).

O medo e vergonha de ser tratado de forma diferente, desigual, inferior, desumana, caritativa (principalmente por familiares, amigos/colegas e professores da universidade) e não conseguirem realizar as atividades de forma efetiva e esperada também apareceram no discurso de vários estudantes, que preferiam lidar com a deficiência tentando escondê-la dos outros – *“Porque eu não queria ser diferente das outras pessoas, eu não queria que as outras pessoas me tratassem assim, de um modo diferente [...]”* (Gabriel, B8); *“Só porque uma pessoa tem uma diferença, não quer dizer que tenha que se tornar essa pessoa difícil, eu não preciso de ajuda pra cá, eu não preciso de ajuda pra nada, eu tô apta, por isso não há necessidade de meter testemunho alto, não há.”* (Tatiana, P4); *“Não, porque ninguém sabia que eu tinha, ou melhor, ninguém sabe, no geral, que eu tenho Asperguer.”* (Tomás, P10).

Segundo Agnes Heller (1985, *apud* SATOW, 1995, p.80) “a vergonha é sentida quando uma pessoa se percebe fora das normas estabelecidas pela sociedade em que vive e sente medo do julgamento negativo do olhar do outro”, de ser rejeitada pelo outro, de não saber lidar com essa indiferença. Assim, vemos o quanto o olhar da sociedade, o olhar do outro, as reações do outro frente à deficiência interferem nos

sentimentos, nas identificações, nas relações sociais, nas identidades, na constituição da pessoa com deficiência.

A negação da deficiência pelo “outro” já ocorreu desde o nascimento para Francisco (B1), quando o médico não soube reagir diante do nascimento dele – “[...] até é meio engraçado, minha mãe me contou que quando eu nasci o médico me escondeu dela... ele não mostrou, porque tem mãe que reage mal quando o filho nasce com deficiência.” (Francisco, B1). Em um apanhado de pesquisas realizado por Branco e Ciantelli (2017, p. 152), elas demonstraram que “profissionais da saúde, principalmente os médicos, não se encontram preparados, técnica ou emocionalmente, para lidar com a situação, sentindo-se ansiosos, desconfortáveis, com falta de sensibilidade e até mesmo impotentes ao terem que comunicar a notícia sobre o diagnóstico aos pais” e apontam a necessidade de os cursos de formação médica e de profissionais de saúde em geral englobarem em suas disciplinas a questão da deficiência, superando estigmas e preconceitos.

O tratamento desumano, estigmatizado e preconceituoso dos médicos também foi evidenciado por outros estudantes, o que afetou não só os próprios estudantes no seu jeito de ser e nas suas forma de reagir frente {a deficiência, mas também a reação das suas famílias, podendo influenciar no tratamento dado aos seus filhos.

Eu não sei como é que era, se era questão da época, se os médicos não estavam preparados, mas o médico falou de uma forma bem traumática, dizendo que eu ia ser uma pessoa com problemas para o resto da vida, que eu não ia ter uma vida normal, que tudo que ela fizesse ela poderia me ajudar, mas eu sempre seria deixada para trás, porque tinha isso me atrapalhando e que não ia ser fácil. Então a minha mãe teve muita dificuldade para enfrentar a minha doença. (Izabel, B5)

[...] quase seis anos de idade meus pais me levaram num neurologista de renomado nome aqui em Bauru, eu não enxergava nada, metade daqui ali na parede eu não enxergava, meus pais me levaram, não vou falar o nome por ética, o neurologista simplesmente virou para minha mão e falou “seu filho não tem condições de estudar nem em uma escola especial, quanto mais numa escola normal”, aquilo abalou muito a minha mãe [...] (Pedro, B3)

[...] eu posso dizer que já passei no mínimo por quinze médicos diferentes e se fui tratada como pessoa por dois, foi muito [...]Eu tive de frente a frente com o meu médico de Portugal e ao final que minha mãe fez uma pergunta: “Doutor, o que eu posso fazer para ajudar a minha filha?” [...]Ela vai entrar na universidade.” E ele me perguntou “Qual o curso que queres entrar? E eu respondi, “Quero entrar em gestão” e ele vira-se para minha mãe e diz “Você é louca?” E a minha mãe: “Ah, por quê?” “Nenhuma pessoa em bom estado empregaria uma pessoa deficiente” e eu dou um toque em minha mãe e disse “vamos embora e é a última vez que eu venho ao médico. (Yasmin, P1)

Situação como essas vivenciadas demonstram o quanto se faz presente a concepção biológica de deficiência para os médicos e como essa visão organicista, que culpabiliza o sujeito, contribui para que barreiras atitudinais sejam propagadas, para que potencialidades não sejam vistas e identidades sejam negadas, como a do estudante com deficiência desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Os pais dos estudantes, frente ao diagnóstico de deficiência, tiveram diferentes reações que conseqüentemente influenciaram a vida dos seus filhos e a forma com que lidariam com a sua deficiência. Alguns não aceitaram a deficiência: recusaram-se a acreditar numa segunda deficiência da filha (Carla); não aceitaram que a filha poderia se tornar cega (Yasmin); tiveram medo de ter mais um filho que nascesse com baixa visão (Pedro), não aceitaram bem a escolha do filho de amputar o pé (Jorge); se culparam pelo ocorrido, não aceitando a deficiência da filha (Izabel). Outros pais acreditaram que seu filho era incapaz, inválido para trabalhar - “[...] *a minha própria família me tratava diferente pela minha deficiência, ela me via meio que incapaz para certas coisas [...] meu pai não tinha a mesma cobrança que ele tinha com o meu irmão [...]*”(Roberto, B7); outros preferiram ignorar a deficiência, o diagnóstico, não conversando a respeito ou não buscando mais informações - “[...] *eu acho que o meu pai nunca entendeu bem, sabe, o que era [...]*” (Gabriel, B8); “[...] *nenhum deles falou nada. A minha mãe guarda isso como algo natural [...]*” (Catharina, B4). Diante dessa não aceitação e negação da deficiência, alguns pais buscaram tratamentos que auxiliassem o seu filho a chegar mais perto da normalidade - “[...] *o objetivo dela sempre foi me normalizar, vamos dizer assim, então ela sempre procurava médicos, para eu não ficar com defeitos nos ossos, as pernas não ficarem tortas, o braço, tentar o mais perfeito que ela pudesse deixar [...]*” (Izabel, B5); outros superprotegeram seus filhos - “[...] *minha mãe demorou muito para me soltar, que ela tinha medo, tinha superproteção, etc [...]*” (Izabel, B5); “[...] *eu tive meio que (pensando)... um superprotecionismo, tipo ‘não pode fazer isso’, por conta da sua deficiência e tal [...]*” (Roberto, B7); outros abdicaram da sua profissão para cuidar dos filhos - “[...] *minha mãe ficava o tempo todo comigo, sabe, minha mãe deixou de trabalhar a partir do momento que ela descobriu a minha deficiência e até hoje a minha mãe não retornou à vida profissional, ela passou a se dedicar integralmente a mim [...]*” (Carla, B9).

O nascimento de uma criança com deficiência desestabiliza a família, quebra com a idealização do filho “perfeito”, das suas expectativas e planos futuros, gerando frustrações, desespero por conta dos cuidados especiais que terão de ter, sendo

necessária uma reorganização interna da família para lidar com a nova situação e a aceitá-la (BASTOS; DELANDES, 2008; SILVA; DESSEN, 2001). Sendo os pais o primeiro universo de socialização da criança e o ser humano constituído nas e pelas relações sociais a sua volta, a reação desses pais em relação à deficiência, suas concepções, suas ações e práticas em relação a ela podem ou não contribuir para uma identidade metamorfoseada desses sujeitos e evidencia o quão importante se faz o trabalho do psicólogo e de outros profissionais da saúde quanto a ajudarem esses pais a lidar com a questão do diagnóstico.

A negação da deficiência por parte dos pais pode ter contribuído para que esses estudantes, ao longo de suas vidas, duvidassem das suas capacidades e potencialidades, que tivessem uma autoestima baixa, que tivessem uma concepção mais biológica da deficiência, acreditando que deveriam se aproximar cada vez mais da normalidade para serem aceitos. A superproteção, especificamente, ao impedir, por exemplo, que alguns dos estudantes participassem de atividades rotineiras quando crianças (educação física, passeios, andar sozinhos na rua, etc.), pode ter contribuído para que se tornassem pessoas dependentes, desconfiadas, antissociais, tímidas, não autônomas e sem liberdade, interferindo em suas trajetórias e vivências. Sem considerar ainda a perda de identidade da mãe que, dedicando sua vida à filha, abdicou de outros papéis que exercia (de mulher, de trabalhadora), criando uma dependência ainda maior para esse filho, situação comum na vida de muitos pais de pessoas com deficiência.

Todavia, vemos que a aceitação da deficiência pelos pais também foi percebida por esses estudantes – “[...] eu acho que tive sorte por eles aceitarem essa condição e essa problemática [...]” (Emma, P11) e como ela foi importante para que acreditassem no seu potencial e para que as oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem fossem dadas, conseguindo chegar ao Ensino Superior –

[...] Eu tenho paralisia cerebral e sei bem, para o bem ou para o mal, para a vida toda (risos). Portanto, acho que tem que haver um grande trabalho em aceitação tanto pela família como pelo próprio sujeito. No meu caso, felizmente houve e é só por isso que eu sou quem eu sou hoje e estou onde estou. (Emma, P11)

Mesmo não aceitando por completo a deficiência dos seus filhos, observou-se que esses pais, em sua grande maioria, ofereceram apoio e suporte prático e emocional aos sujeitos, incentivando-os e mostrando-lhes que eram capazes, o que provavelmente contribuiu para que esses estudantes se desenvolvessem pessoal, social e

academicamente, se sentissem mais acolhidos, aceitos, com uma autoestima mais positiva, mais confiantes, independentes e autônomos, fator que inclusive pode ter favorecido sua chegada até o ensino superior.

[...] minha família também tem tido um auxílio digamos diário, constante, quando eu preciso fazer tratamentos, eles vão lá sempre, quando eu preciso ir a algum lado, por ter algum problema, relacionado de certa forma com ou derivado dessa circunstância, eles estão lá sempre, são... é um apoio que nunca me tem faltando e ainda bem, porque, sem família nós não conseguimos chegar a lado nenhum, porque é o apoio básico e fundamental que todos temos que ter e muito, felizmente eu tenho (Miguel, P8).

Contudo, alguns estudantes, como foi o caso de Roberto (B7), só conseguiram obter essa aceitação dos pais quando provaram que eram capazes de ir para a universidade, de ter um emprego e tornar-se independentes – “*a independência e a própria evolução que adquiri com o tempo de faculdade fizeram eles me olharem de forma diferente, tanto pelo crescimento quando pela capacidade de me virar sozinho, eu conquistei isso na prática.*” (Roberto, B7).

A reação de outras pessoas, como de amigos, colegas, professores e da própria sociedade frente à deficiência também deve ser levada em consideração, visto que essas relações com os “outros” influenciam a constituição do sujeito e a forma pela qual irão lidar com sua deficiência e com os obstáculos nos seus caminhos.

O olhar de estranhamento, de rejeição, de repulsa, de negação ocorre até hoje na vida de vários estudantes, principalmente quando estão em lugares públicos da cidade – “[...] se eu for na rua e usar calções, as pessoas ficam “*Ohh (expressão gestual), o que é aquilo? [...]*” (Papoila, P6); “*A minha namorada [...] disse para mim que tem gente que olha para ela, quando a gente anda de mãos dadas e ela está segurando a mão esquerda que é a qual eu não tenho, tem gente que olha com nojo [...]*” (Francisco, B1). Francisco (B1), Papoila (P6) e Emma (P11), que tem suas deficiências mais visíveis, relataram que as crianças são mais curiosas e muitas vezes perguntam sobre a deficiência, e gostam de falar a respeito, como uma forma de desmistificá-la; por outro lado, informam que são os pais que não sabem lidar com a situação, olhando estranhamente e afastando-as deles.

[...] criança tem aquela curiosidade meio inocente que eu chego em qualquer lugar que tem criança que tá com os pais, qualquer coisa, e elas param e começam a olhar para mim com olho curioso, sabe? Aí os pais vêm e brigam com a criança e eu não ligo, eu acho engraçado, eu gosto da criança, muita criança vai lá e pergunta “ô tio, o que aconteceu com a sua mão e não sei o quê [...]” (Francisco, B1)

Situações como essas demonstram o quanto se faz presente ainda na sociedade a não aceitação da deficiência, a desinformação, gerando barreiras atitudinais que podem ser reproduzidas pelas crianças. O relato de Emma (P11) denuncia essas barreiras, e a própria estudante aponta soluções para tentar reduzi-las.

[...] muitas vezes vamos ao supermercado e está ali alguém com uma criança e eu escuto 'mãe, olha uma criança a pedir', 'mãe, olha lá, aquela senhora não anda' ou 'mãe, por que aquela senhora está ali? Por que não anda?' E a mãe diz assim... 'tá doente' ou então 'coitadinha, não consegue' e eu acho isso errado e eu acho que as ideias, as barreiras, os preconceitos, a exclusão e tudo que há de pior começa por aí, porque não há de desvalorizar e dizer que 'eu já te explico' e nunca mais explica ou dizer 'coitadinha, está doente' ou 'aleijou-se', também se ouve, infelizmente, não é assim que educamos e ensinamos uma criança a ser um ser humano saudável e respeitador. As crianças têm direito a colocar questões e eu não levo a mal a questão aqui, seja ela qual for, sou capaz de lhe responder com toda a calma e delicadeza o que eu não levo tão a bem são certas bocas de adultos ou então certas explicações que é só pra despachar e que no fundo a longo prazo cria barreiras e preconceitos e ideias erradas. (Emma, P11)

A negação da deficiência também se faz recorrente através de pensamentos, palavras, atos com certa dose de ironia e ocorre ainda através da atenuação, compensação e simulação, para de alguma forma amenizar a situação desconfortante de se estar na presença de uma pessoa com deficiência (AMARAL, 1994). Podemos tomar como exemplo um trecho relatado por Jorge (B6) – “Teve um dia que a gente foi vender seu carro (dirige-se a B.), os dois caras foram lá em casa para eu poder transferir o documento e a hora que eles entraram lá para assinar, os dois ficaram ‘porque um primo meu teve não sei o que lá’, ‘ah, eu lembrei de um caso lá em’ [...]” (Jorge, B6).

O meu maior problema agora é, tipo, eu sou, é, um imã para história triste. (todos riem). Todo mundo chega e me pergunta, ‘O que aconteceu?’ Aí eu falo um acidente de moto e não sei o quê e aí a pessoa começa ‘Nossa, eu conheço uma pessoa que, nossa não sei o quê, nossa, conheço outro também que passou por isso, tem outro’, todo mundo conta, não quer saber da minha, só quer falar sobre e isso virou algo frequente. (Jorge, B6)

Já o isolamento, as chacotas, a falta de amigos, o afastamento, o bullying por parte dos seus colegas foram mais presentes no período escolar para esses estudantes – “[...] teve muito preconceito, eu levantava, eles tacavam bolinha de papel, tampinha de caneta, pedaço de giz em mim” (Pedro, B3); “[...] quando eu era pequena geralmente eram só as pessoas que conseguiam vencer a barreira do preconceito que se aproximavam” (Carla, B9); “[...] os meus colegas, alguns encararam bem o assunto, outros não, porque achavam muito estranho [...] alguns lidaram bem com isso, se

calhar ainda se aproximaram mais, queriam saber mais do assunto, outros acharam estranho, foram se afastando, é... normal.” (Kátia, P12). Situações como essas vivenciadas pelos estudantes possivelmente influenciaram esses sujeitos a serem mais tímidos, desconfiados e inseguros, fato que influenciou também seus relacionamentos, vivências futuras e até mesmo o desenvolvimento de transtornos - “[...] *devido toda essa carga de preconceito que eu sofri, essas coisas, eu também desenvolvi os toques, que a minha mãe também tem.*” (Carla, B9).

[...] nesse um ano mudei de escola e deixei um banho, porque tive que voltar a aprender a estudar, voltar a gostar da escola, a confiar nos meus colegas, porque eu não confiava em ninguém, era horrível, e ainda hoje tenho essa coisa de confiar nas pessoas, sou um bocadinho pé atrás [...] (Papoila, P6)

Situação contrária é relatada pela maioria dos estudantes quando ingressaram na universidade, na qual se sentiram mais aceitos, acolhidos, com mais amigos, pois acreditam que nesse ambiente as pessoas possuem mente mais aberta e aceitam melhor as diferenças - “[...] *tenho amigos, tinha dificuldade em fazer amigos, mas agora já não tenho [...]* (Natasha, P9); “[...] *depois que eu entrei na faculdade, foi fácil, foi tranquilo assim, para conhecer as pessoas [...]* eu acho que o problema maior eram as outras pessoas mesmo, não era eu mesmo e aqui eu encontrei gente com a mente mais aberta assim, ah, mais assim como eu.” (Gabriel, B8).

[...] vou ser honesto, já tive tantos anos habituado pelo fato de ter colegas, por exemplo, com personalidades horríveis, um pouquinho, não digo constrangedor, mas em vulgar. Ver um espaço assim em que as pessoas são tão abertas, aceitam uns aos outros, esse tipo de coisa, não estava à espera. (Tomás, P10).

Porém, em menor número, outros estudantes relataram sofrer estigmas, estereótipos e preconceitos por parte de seus colegas da universidade - “[...] *Há sempre um ou outro que às vezes, pronto, continua sempre a gozar ou coiso, mas, a maior parte já sempre me apoia e me integra [...]*” (Matilde, P5).

[...] na questão do preconceito, tudo que eu passei quando eu era pequena, voltou lá no exterior, porque o pessoal do intercâmbio não me respondia sabe, eu mandava mensagem no celular perguntando onde eles estavam para poder ir junto e ninguém me respondia, visualizavam e não respondiam e chegaram a perguntar para minha monitora como é que eu estava lá, sabe, porque achavam que eu estava lá de favor por ser parente de algum professorzinho (Carla, B9).

O estereótipo do herói, do ser extraordinário, do “super-humano” também se mostrou presente por parte de colegas – “[...] e aí eu fui amarrar o tênis e todo mundo parou para olhar eu amarrar o tênis (risos) e eu não percebi e na hora que eu notei estava todo mundo me encarando e começaram a me aplaudir (risos longos), foi engraçado, eu dei risada eu falei “pra que isso (risos).” (Francisco, B1); “É então, de herói também, já me falaram isso um monte de vezes e eu falo ‘não, eu só estou aqui, eu só voltei a andar, eu não fiz nada (rindo).” (Jorge). Contudo, essas reações de espanto, surpresa, admiração por parte dos outros demonstram a impotência, a fragilidade, a incapacidade que estes esperam que as pessoas com deficiência apresentem, devido aos estigmas, estereótipos e preconceitos que carregam historicamente.

O estereótipo de “vítima”, no qual cabe ao sujeito com deficiência o papel de um ser coitado, inválido, impotente ocorreu com Jorge após ter adquirido a deficiência: colegas de sala e conhecidos chegavam próximo dele e choravam. Reações como essa muitas vezes demonstram desconforto, medo, choque, insegurança, tristeza, porque essas pessoas fazem projeções e se colocam no lugar dos sujeitos com deficiência e, devido aos seus próprios preconceitos e aos estigmas existentes na sociedade, ficam receosos e temem que o mesmo possa lhes ocorrer, rejeitando essa situação.

A presença dessas barreiras atitudinais demonstra que a universidade ainda não aceita tão bem a diferença e que se faz necessário a atuação da Psicologia na aceitação do outro pela identidade do estudante com deficiência e na desconstrução de preconceitos, estigmas e estereótipos, através de rodas de conversa, eventos, sensibilizações, campanhas, para alterar essa realidade e favorecer as vivências e inclusão desses estudantes nesse espaço. Além disso, ações que visassem à maior integração entre os estudantes com e sem deficiência também seria interessante, visto que todos os estudantes apontaram como importante para lidarem com sua deficiência, com as barreiras de acessibilidade, com atitudes preconceituosas ao longo de suas trajetórias de vida e de academia, o apoio e suporte dos amigos e colegas – “[...] os meus colegas são pessoas bastante prestáveis, sempre dispostos, sempre disponíveis [...]” (Miguel, P8); “[...] fiquei agregada, consegui arranjar gente para me dar carona para a faculdade, essas coisas, então essa liberdade me deu mais incentivo para eu querer ficar né (Izabel, B5); “[...] os meus colegas me ajudam muito, são cinco estrelas no que precisar tão sempre, recolhem-me quando eu preciso de fazer alguma coisa, se precisarem de me ajudar a levar alguma coisa, levam, e muitas vezes eu nem preciso pedir, muitos levam por iniciativa própria [...] (Camila, P7).

Ressalte-se que o apoio e suporte de outros membros familiares, como irmãos, primos e avós, namorados, voluntários, do GAENEE e outros profissionais da saúde também foi relatado pelos estudantes como relações que atuaram na constituição da identidade desses sujeitos:

[...] aqui eu tenho uma prima minha que veio para aqui fazer mestrado, fomos criadas juntas, desde pequeninas, tipo, eu nem preciso muitas vezes, tipo, ela me ajuda a subir quando eu preciso ou um degrau ou alguma coisa que eu não consigo, ela ajuda, tipo, é uma relação bastante aberta e tipo, com o meu namorado também, quando eu preciso de algo, ele ajuda [...](Camila, P7)

[...] surgiram uns voluntários, não sei se está a par, que foram e continuam a ser um grandes seres humanos, porque mesmo não tendo, não queria usar aqui a palavra obrigação, mas mesmo não tendo obrigação de exercer o papel, pois acabaram de pagar a pena, continuam aqui e agora, por vontade própria, vêm ainda todos os dias em que nós precisamos, apoiar-nos e isso para mim é maravilhoso [...] (Emma, P11)

[...] é que eu sou muito fechada para isso, tanto é que não partiu de mim buscar o psicólogo, porque eu achava que quem ia em psicólogo era maluco, sabe [...] mas depois eu fui e vi que não era isso, ela era a voz que eu precisava ouvir, que eu queria ouvir sabe e passou. (Catharina, B4)

[...] O meu estatuto, além de ter as letras maiores, porque eles me perguntaram logo, “o que é que você quer no seu estatuto?” e eu acho que nisso a universidade foi cinco estrelas, porque eu preenchi os requisitos todos, utilizei provas de que sou portadora de e eles me perguntaram logo, “O que é que sugere para requisitos para poder estudar? (Yasmin, P1)

As redes de apoio expostas anteriormente influenciam os estudantes com deficiência a buscarem novos sentidos e significados para suas vidas. Quando o “outro significativo” (pais, amigos e/ou pessoas que têm alto grau de emoção para o indivíduo) veem esses sujeitos como seres humanos, dotados de capacidades e potencialidades e os incentivam a continuar se desenvolvendo pessoal, social e academicamente e se aceitando como são, torna-se mais fácil a autoaceitação, o reconhecimento de suas limitações, a superação da vergonha, do medo, da rejeição de como outro os vê e os julga, encarando a sociedade e superando a identidade pressuposta por esta. Por isso, faz-se necessário que as instituições educacionais valorizem as diferentes redes de apoio e suporte social do estudante com deficiência, criando e melhorando políticas e práticas nesse local que as favoreçam, e, por consequência, contribuindo com as vivências e inclusão desses estudantes.

A reação dos professores frente à deficiência também merece destaque, visto que são profissionais que participam da trajetória escolar e acadêmica desses sujeitos,

responsáveis por promover o desenvolvimento educacional, crítico e reflexivo dos seus alunos e, portanto, relações sociais importantes para a formação da identidade desses sujeitos. Observou-se a superproteção por parte de alguns professores para com o estudante com deficiência, dificultando suas vivências com colegas de sala

[...] as pessoas não me incluíam nas atividades de sala, as pessoas também, eu claro, não cheguei a presenciar, mas eu sabia que havia uma proteção dos professores, diretores, do qual “ah, não fica perguntando isso para ela”, “ah, não fica tocando no assunto”, então eu acho que me atrapalhava um pouco nessa vivência. (Izabel, B5)

O desconhecimento sobre a deficiência e necessidades dos estudantes, as barreiras atitudinais e metodológicas também foram relatadas pelos estudantes: *“Ah, eu quero falar que uma vez na aula de anatomia, o professor estava dando lição de moral na sala e falou ‘Aqui não tem ninguém faltando pé, nem mão nem braço e não sei o quê’ e aí ele nem se tocou que eu estava assim, né.” (Jorge, B6).*

[...] mas o ensino médio foi terrível, nesse sentido, porque praticamente uma vez por semana eu chegava chorando da escola por não conseguir assistir ao vídeo que o professor passava sem legenda nenhuma [...] Eles falavam que tinham muitas turmas para dar e a própria direção da escola do ensino médio falou para mim “Só tem você assim na escola, então não compensa a gente pagar um profissional para fazer legenda nos vídeos. (Carla, B9)

O professor estava na areia e eu no barco, no mar e ela queria pedir alguma coisa, passar alguma instrução pra mim e ela então começou a gritar e meus amigos “Ela não ouve”, e a gritar, a gritar, a gritar e eu não entendia nada, foi muito parvo, e quando voltei ela disse “Não ouviu?” e eu disse “Eu sou surda, não escuto um pingão” e a professora disse “Como quer que eu me comunique?” e eu disse “Com gestos, faz um sinal, um braço pra cá, um braço pra lá, algum sinal, você precisa adaptar essa atividade pra mim, você precisa ter alguma forma de se comunicar comigo quando eu estou no mar [...] (Ana, P3)

Reações e atitudes como essas prejudicam a relação entre o estudante e o professor, entre o estudante e os colegas, culpabilizam apenas o sujeito por não estar aprendendo, assim como o desempenho na disciplina, podendo afetar suas vivências e sua trajetória escolar e acadêmica, como podemos ver no desabafo a seguir:

[...] eu não faço de propósito, como eu já disse, eu tento sempre me esforçar ao máximo e às vezes posso não conseguir atingir as metas que eu quero, mas apesar dos erros, eu tento sempre, a culpa não é minha e os professores têm que aprender que às vezes alguns não, pronto, não compreendem tão bem quanto os outros [...] (Matilde, P5)

Entretanto, estudantes também informaram que o apoio e suporte que tiveram dos seus professores durante a trajetória escolar e acadêmica foram fundamentais para que se sentissem capazes, acolhidos e incluídos - “[...] a escola dava alguns simulados e eu sempre fazia e a partir desse meu destaque na aula de redação, os professores passaram a me falar que tinha jornalismo aqui em Bauru e que tinha em Jaú, só que era particular e aí eu me inscrevi no vestibular.” (Carla, B9).

[...] tentaram sempre me meter nas primeiras filas, as pessoas estavam informados, tinham o cuidado de perguntar “Olha, ouvistes? Percebestes?” Ah... aqui na Universidade acho que também há um bocado, um bocado isso, porque também somos poucos e como sendo um curso de pouca gente e estamos com pouco número, os professores conseguem estar mais para cima de nós e se estiverem informados, como dá pra tarem e muitos estão, às vezes perguntam se é preciso alguma coisa pra me facilitar no ensino. (Tiago, P2)

Os professores têm sido bastante compreensivos na adaptação dos testes, por exemplo, eu não escrevo, mas sim dito e o professor ou faz o que eles estão a fazer que é gravar quando há uma questão aberta, há professores que preferem gravar quando me fazem uma pergunta e está indo muito bem. Há outros que preferem escrever e eu dito, na escolha múltipla eu digo a resposta e o professor aponta, acho isso excelente e só dessa forma eu consigo estudar e enfim. A compreensão nesse nível é bastante. (Emma, P11)

O afeto, a atenção, o envolvimento e a colaboração por parte dos professores, a existência de uma relação positiva com os estudantes e seu apoio, juntamente com a promoção de metodologias acessíveis, são apontadas na literatura como fatores importantes para as maiores chances de sucesso acadêmico de estudantes com deficiência (ABREU, 2013; BERGGREN *et al.*, 2016; CORRÊA, 2014; MORIÑA; MELERO, 2016), portanto, relações que merecem atenção e reestruturação por parte das instituições.

Diante das vozes dos estudantes com deficiência e do compartilhamento de suas trajetórias de vida e de academia, pode-se conhecer um pouco das suas vivências, concepções, redes de suporte e as conexões que esses elementos possuem na constituição da identidade do estudante com deficiência, de modo a apontar caminhos que favoreçam que a deficiência adquira outros significados, que as instituições vejam seu papel na constituição da identidade do sujeito com deficiência e realizem ações em prol do seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, que as redes de suporte e apoio sejam valorizadas nesse espaço e que a identidade metamorfoseada ocorra não apenas com estudantes com deficiência, mas com todos que os cercam, transformando-os e proporcionando maior inclusão social e educacional a esses sujeitos.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propostas que valorizam a voz dos estudantes com deficiência mostram-se cada vez mais importantes para compreender o fenômeno da inclusão no Ensino Superior, pois possibilita a desconstrução de poderes hegemônicos, a valorização e emancipação desse grupo, contribuindo para que mudanças sociais e educacionais passem a ocorrer com a participação plena dos mais interessados pela causa.

Levando em consideração que o homem é um ser social e que “a imagem que ele vê de si é a que lhe é refletida pelos espelhos-homens que o cercam” (GLAT, 1989, p. 15), ou seja, que sua identidade é constituída e desenvolvida em grande parte pela percepção e representação dos outros, percepção essa moldada por um padrão normalizador de homem ideal, a identidade da pessoa com deficiência desde cedo passa a ser inferiorizada, negada, estigmatizada pela sociedade.

Dessa forma, esse estudo buscou ouvir as experiências da trajetória de vida e acadêmica de estudantes com deficiência do Brasil e de Portugal, relacionando significados associados à deficiência, às vivências acadêmicas e à rede de suporte social e às possíveis conexões entre eles e a constituição da identidade do estudante universitário.

Através das suas histórias, foi possível verificar a questão da deficiência como elemento central na constituição da identidade dos estudantes. Observou-se que as dificuldades advindas da própria deficiência, em termos biológicos e sociais, foram moldando e influenciando o jeito de ser e agir dos sujeitos, dependendo da forma com que cada um e as pessoas a sua volta lidaram com esses desafios.

Foi possível verificar também o quanto a forma com que os estudantes lidam com a sua deficiência está relacionado com a concepção que eles têm de deficiência. Por estarem inseridos numa determinada sociedade e cultura, sofreram influência pela forma com que esse grupo foi visto e tratado ao longo da história, ou seja, visto como “desviante”, “doente”, “coitado”, “incapacitado”, “anormal”, como seres inferiores e estigmatizados. Assim, apesar de parecer prevalecer uma concepção mais biológica e metafísica de deficiência pela sociedade e por alguns pais, profissionais, professores e colegas envolvidos com eles – contribuindo para a propagação de estigmas, estereótipos, preconceitos contra a pessoa com deficiência –, os estudantes concordaram mais com uma concepção social de deficiência; todavia, outras concepções se fizeram

presentes para alguns estudantes, influenciando suas atitudes, valores, concepções, relações e vivências durante suas vidas.

A autoaceitação da deficiência parece ser algo não resolvido para a maioria desses estudantes. Foi possível observar as contradições presentes na constituição desses sujeitos, pois em alguns momentos a aceitam (como para receber benefícios sociais e suportes educacionais) e em outras a negam (como evitar contar sobre a sua deficiência aos outros e serem expostos). O medo e a vergonha por terem uma deficiência muitas vezes se fizeram presentes na vida deles, principalmente devido ao descrédito, estigma e estereótipo por parte das vozes sociais que o viam como seres inferiores, e de pessoas significativas (pais, familiares, namorados, amigos, colegas, professores) que os superprotegiam, fazendo-os buscar a aproximação de uma normalidade. Contudo, destacou-se também a presença de estudantes mais bem resolvidos com sua deficiência, mais conscientes, mais críticos, mais empoderados, que, defendendo uma concepção social de deficiência, realizaram ações que buscavam dar voz ao seu grupo e desmistificar a deficiência, conscientizando a sociedade.

Destaque-se ainda que a aceitação da deficiência por pessoas significativas para esses sujeitos, mesmo que parcialmente, fez com que eles se sentissem aceitos, acolhidos, pertencentes aos diferentes espaços. O oferecimento, durante suas trajetórias de vida, de apoio e suporte prático e emocional contribuiu para que esses estudantes se desenvolvessem pessoal, social e academicamente, com uma autoestima mais positiva, mais confiantes, independentes e autônomos, fator que inclusive pode ter favorecido sua chegada e permanência no ensino superior.

Ressalta-se que outras redes de apoio e suporte foram evidenciadas por esses estudantes em sua trajetória acadêmica: amigos, colegas de sala, namorados, professores, voluntários, GAENEE, profissionais da saúde, com destaque para o psicólogo, influenciando-os a buscarem novos sentidos e significados para suas vidas e a se sentirem mais pertencentes e acolhidos nesse espaço.

A inclusão no ensino superior para esses estudantes, como se pode observar, é complexa. Apesar das barreiras de acessibilidade apontadas nos seus depoimentos serem presentes e importantes, optou-se nesse estudo por olhar para além delas, olhar para a constituição da identidade desses estudantes, e compreender o quanto essa construção interfere nas suas trajetórias de vida e de academia. Foi possível, assim, observar que a psicologia muito pode contribuir nesse processo, intervindo junto aos estudantes com deficiência através da autoaceitação da deficiência, da promoção do

autoconhecimento e seu empoderamento, bem como junto à sociedade e à comunidade acadêmica, colaborando para a desmistificação da deficiência, favorecendo a sua aceitação, auxiliando os pais na aceitação do diagnóstico, suprimindo as barreiras atitudinais e metodológicas, promovendo uma maior integração entre os estudantes com e sem deficiência e estimulando a criação e/ou melhoria de redes de apoio e suporte, possibilitando que identidades cristalizadas sejam quebradas, dando lugar a identidades em movimento, em transformação, em metamorfose, e assim favorecendo a inclusão desses sujeitos no espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 67f, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p.299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia ciência e profissão*, v. 2, n. 26, p. 222-245, 2006.

AMARAL, L. A. *Deficiência, vida e arte*. Tese de Livre Docência. Instituto de Psicologia. São Paulo, USP, 1998.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Ano base 2017. São Paulo, APE, v.1, 2018. Disponível em: <https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2018.pdf>. Acesso em 26/07/2019.

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

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato*. (FARACO, C. A.; TEZZA, C. trad.), Edição Americana *Toward a Philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN. M. M. (VOLOCHINOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN. M. M. *Toward a Reworking of the Dostoevsky Book*. In: *Problems of Dostovsky's Poetics*. Appendix II, p. 283-302, 1961.

BERGGREN, U. J.; ROWAN, D.; BERGBÄCK, E.; BLOMBERG, B. Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the

United States – a comparative institutional analysis, *Disability & Society*, v. 31, n.3, p.339-356, 2016.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, v. 10, n.20, p.297-313, 2010.

BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *VII Congresso de Educação Básica (COEB)*, Prefeitura de Florianópolis, 10f., 2018.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n.1, ano 3, janeiro-julho, p. 68-80, 2005.

BRANCO, A. P. S. C.; CIANTELLI, A. P. C. Interações familiares e deficiência intelectual: uma revisão de literatura. *Pensando famílias*, v. 21, n.2, p. 149-166, dez., 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 92/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 496p., 2016. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>>. Acesso em 26/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 25/07/2019.

CAPITANINI, M. E. S. *Sentimento de solidão, bem-estar subjetivo e relações sociais em idosas vivendo sós*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 117f., 2000.

CAPITANINI, M. E. S. Solidão na velhice: Realidade ou mito? In: NERI, A. L.; S. A. FREIRE, S. A. (Orgs.), *E por falar em boa velhice*. Campinas, SP: Papyrus, p.69-89, 2000.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a História da Severina*. 1ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 242p., 2001.

CIAMPA, A.C. *Identidade*. IN: LANE, S.; CODO, W. (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CIANTELLI, A. P. C., LEITE, L. P., NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n.2, p.303-311, 2017.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Inclusão no Ensino Superior: mapeamento e análise da matrícula de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na Unesp. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs.), *Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, p.287-302, 2015.

CORRÊA, A. M. M. Uma Universidade para o interior paulista. In: *Unesp 40 anos*. D'AMBROSIO, O. (Org.), 1 ed., São Paulo, Editora Unesp, pp.18-57, 2016.

CORRÊA, P. M. *Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de Coordenadores de cursos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 283f., 2014.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: 1ª Ed., Parábola Editorial, 2009.

GIBSON, S. Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, v. 27, n. 3, p.353-369, 2012.

GLAT, R. PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, v. 22, n.34, p.139-154, 2009.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação na criança. *Temas de Psicologia*, v.1, p.1-5, 1993.

HOPKINS, L. The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, v.15, n.7, p.711-727, 2011.

LEITE, L. P. *Análise dos estudos realizados sobre a deficiência na trajetória acadêmica*. Livre docência não publicada, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 46f., 2017.

LÜDKE, M.; MEDA, A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, p.1-25, 1986.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; SILVA, K. C.; HASHIMOTO, M. S. Formulário de Identificação de Estudantes com Deficiência, Transtornos e Altas Habilidades. Seção de Graduação. (Documento interno). Faculdade de Ciências/UNESP - Obeduc/CAPES, 2014.

MELLO, A.I G.; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: SCHIMANSKI, E.; CAVALCANTE, F. G.

(Orgs.), *Pesquisa e Extensão: Experiências e Perspectivas Interdisciplinares*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, p.91-118, 2014.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil, *Psicologia em Estudo*, v.16, n.4, p. 613-622, 2011.

MOLON, S. I. O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito. In: ZANELLA, A. V., et al., (Orgs.). *Psicologia e práticas sociais* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p.9-18, 2008.

MOLON, S. I. *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsk*. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2003.

MORIÑA, A. ‘We aren’t heroes, we’re survivors’: higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, v. 41, n.2, p.215-226, 2017.

MORIÑA, A.; MELERO, N. Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la Enseñanza Superior. *Prisma Social*, v.16, p.32-59, 2016.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.), *Método Histórico-Social na Psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.25-51, 2005.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n.2, p.362- 371, 2015.

SATOW, S. H. *Paralisado cerebral: Construção da identidade na exclusão*. 1ª ed. São Paulo: Robe/Cabral Editorial. 143p., 1995.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psic: teoria e pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

UNESP. *Portaria Unesp-206*, de 07 de junho de 2017. Dispõe sobre a composição da Comissão Permanente de Inclusão e de Acessibilidade da Unesp e dá outras providências, 2017. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/28978/comissao-permanente-de-inclusao-e-de-acessibilidade-da-unesp/>>. Acesso em 26/07/2019.

UNESP. *Portaria Unesp-850*, de 09 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a instituição da Comissão Permanente de Acessibilidade da UNESP. 2011. Disponível em: <<https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/faces/index.xhtml>>. Acesso em 26/07/2019.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, v. XXI, n.71, p.23-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectologia*. Madrid, Espanha: Visor, v.5, 1997 (original publicado em 1983).

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Concreta do Homem*. Manuscrito inédito de Vygotsky. Universidade de Moscou, Vestn. Mosk. Un-ta Ser. 14, *Psikhologiya*, n. 1, p.51-64, 1986.

VIGOTSKI, L. S. *A formação Social da Mente*. Michael Cole et al (Orgs.); traduzido por: NETO, J. C et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, A. F.; REIS, A. C.; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n.2, p.25-33, 2007.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: Considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.9, n.1, p.127-135, 2004.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: Reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia & Sociedade*; v. 17, n.2, p.99-104, 2005.

ESTUDO 2

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Resumo: Dentre as soluções apontadas por pesquisas para favorecer a permanência e inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, encontra-se a promoção de ações que visam à autoadvocacia e ao empoderamento dos próprios estudantes, contribuindo com o seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Assim, o estudo teve como objetivo analisar os efeitos de uma proposta de intervenção da área da Psicologia como promotora de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência no contexto universitário. Participaram quatro estudantes com deficiência (três estudantes com deficiência física e um com transtorno do espectro do autismo), matriculados na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Bauru. Para a coleta de dados, primeiramente os estudantes realizaram entrevistas abertas individualmente, sendo convidados a contar suas histórias de vida e a responder a três instrumentos: o Questionário de Vivência Acadêmica na versão reduzida (QVA-r); a Escala Concepções de Deficiência (ECD) e a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS). Posteriormente às entrevistas, os estudantes participaram de um programa de intervenção grupal com o objetivo principal de promover um local de escuta, acolhimento e voz a esses jovens. Finalizado o grupo de intervenção, realizou-se o Fórum “Universidade (D)eficiente – Inclusão e Acessibilidade: Você se importa?” e realizou-se uma nova entrevista aberta individualmente com os estudantes, tendo como pergunta norteadora: “Para você, o que participar do estudo te possibilitou?” e a reaplicação dos três instrumentos. Para a análise de dados, realizou-se uma análise crítica geral dos encontros do programa de intervenção, uma análise estatística e descritiva dos instrumentos antes e após o programa de intervenção e uma análise através do núcleo de significação das entrevistas. Segundo os resultados, o grupo de intervenção demonstrou a importância do apoio psicológico para a construção de laços afetivos, amizades e de redes de apoio na universidade, para a aceitação da deficiência e construção de estudantes com melhor qualidade de vida, mais conscientes, críticos, reflexivos, incluídos, emancipados e empoderados em relação aos seus direitos, favorecendo sua permanência e bem-estar na universidade. Ressalte-se ainda que o Fórum foi um momento de representatividade dos estudantes com deficiência no compartilhamento de suas experiências e luta pelos seus direitos na universidade. Em

relação aos instrumentos, de forma geral, houve pequenas alterações antes e após a intervenção, dado possivelmente relacionado com o empoderamento dos estudantes que se tornaram mais críticos e reflexivos ao responderem o instrumento novamente. Conclui-se que o grupo de intervenção proposto proporcionou acolhimento e valorizou a visibilidade e voz dos estudantes com deficiência, favorecendo o empoderamento desse grupo, seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, contribuindo para a inclusão social e educacional desses estudantes no Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Estudante com deficiência; Inclusão; Intervenção; Psicologia.

5.1 INTRODUÇÃO

Um pequeno grupo de pessoas com deficiência estava sentado no bosque de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, conversando, rindo, discutindo. Algumas pessoas passam pelo grupo com certo olhar de estranhamento e até mesmo de admiração, e pensam silenciosamente: “Será que são estudantes? O que estão fazendo aqui?” A situação é real, os pensamentos fictícios, mas uma dúvida persiste: será que há pessoas que, diante dessa situação, pensariam dessa forma? Duvidariam que pudessem ser estudantes universitários? Ficariam espantadas, admiradas ou se sentiriam desconfortáveis? Reações como essa não só podem ocorrer como infelizmente ainda acontecem: ao se romper com a “expectativa normativa”, com os valores, com as crenças de uma identidade social criada e determinada sócio-histórico-culturalmente pelas relações de poder vigentes: o papel de “estudante universitário” não coincide com o de “deficiência”.

Trata-se, muitas vezes, de olhares estereotipados, preconceituosos e estigmatizados da sociedade perante o outro diferente, com deficiência. Por muito tempo em nossa história não lhe foram reconhecidas suas potencialidades, suas escolhas, sua autonomia, seus direitos, o que culminou numa busca incessante pela normalização desses sujeitos, e conseqüentemente influenciou a constituição identitária deles.

Diante de uma identidade estigmatizada, as relações sociais são afetadas, assim como as possibilidades objetivas e subjetivas desses indivíduos com deficiência, devido

à cristalização da identidade pressuposta socialmente, que impede a ocorrência de uma metamorfose, de uma transformação desses sujeitos: do que eles são para o que podem vir a ser – por exemplo, estudantes universitários. Todavia, com apoio social, principalmente de familiares e amigos, dos recursos e serviços inclusivos e acessíveis disponíveis especialmente na educação, e da autodeterminação do sujeito, presentes na trajetória de sua vida, desde muito cedo algumas pessoas com deficiência conseguem quebrar essa identidade cristalizada, chegando ao Ensino Superior. Com certeza carregam juntos de si muitas vivências positivas e negativas do passado que influenciaram o que são hoje e o que virão a ser. Essas vivências permanecem como marcas vivas nas suas trajetórias acadêmicas, favorecendo a inclusão e a permanência no espaço universitário, ou dificultando-as até o limite da exclusão.

Sabe-se que a entrada na universidade acarreta diferentes desafios, como a necessidade de estabelecer novas amizades e relações interpessoais, administrar sua própria casa e seus recursos econômicos, desenvolver novos hábitos de estudo e de aprendizagem, melhorar a gestão de tempo, ter maior nível de iniciativa e autonomia, dentre outros desafios “em termos de desenvolvimento pessoal e da identidade, apelando à construção de um sentido de vida e de um sistema de valores suscetíveis de lidar com a complexidade e a decisão” (ALMEIDA, 2007, p. 206). Além desses desafios e exigências gerais que a maioria dos estudantes tende a enfrentar na universidade, o estudante com deficiência, muitas vezes, terá de lidar ainda com as diferentes barreiras de acessibilidade (arquitetônicas, metodológicas, informacionais, comunicacionais, programáticas e atitudinais) presentes no contexto acadêmico, e com a falta de serviços de apoio disponíveis na instituição, o que conseqüentemente dificultará ainda mais sua permanência, inclusão e sucesso acadêmico.

Considerando que o sucesso acadêmico no Ensino Superior vai além do rendimento e sucesso escolar em termos de notas, mas deve contemplar a qualidade nas vivências acadêmicas e atividades extracurriculares, promovendo o desenvolvimento acadêmico, pessoal, social e afetivo dos estudantes (ALMEIDA, SOARES, 2003), faz-se necessária a promoção de ações inclusivas nesse sentido por parte das instituições que visem à permanência e inclusão do estudante com deficiência na universidade.

Dessa forma, a proposição de iniciativas que trabalhem com intervenções psicológicas junto aos próprios estudantes com deficiência, e posteriormente com a sensibilização e conscientização da temática da deficiência, inclusão e acessibilidade no Ensino Superior para toda a comunidade acadêmica, parece merecer investigação, com

vistas à promoção do bem-estar físico e psicológico do estudante, assim como na busca por sua permanência e inclusão no contexto acadêmico.

Entende-se, portanto, que empoderar esses estudantes - que historicamente tiveram suas vozes silenciadas pelo discurso incapacitante das perspectivas médicas, terapêuticas e assistencialistas - torna-se atuação do psicólogo, e investigar processos dessa natureza torna-se função da pesquisa em Psicologia Social. Ao possibilitar escuta e acolher as minorias, a Psicologia nesse *locus* de estudo pode favorecer interações sociais, redes de apoios, formas de acessibilidade, discussão e revisão de estigmas e preconceitos associados àqueles que se encontram na condição de deficiência e circulam pela universidade, com vistas à reconstrução de suas identidades como “sujeitos políticos de direitos”, promovendo o autoconhecimento, a aceitação da sua deficiência, o desenvolvimento de suas potencialidades, da sua autoestima positiva, autonomia, autodeterminação, autovalorização, independência e a defesa dos seus direitos, tornando-os personagens ativos dentro do espaço universitário. Além disso, ao promover a conscientização da comunidade acadêmica sobre a temática da deficiência, amplia-se a possibilidade de transformação da realidade universitária e das relações sociais existentes nesse contexto, com vistas a favorecer um ambiente acolhedor às diferenças, que respeite e valorize a diversidade.

As contribuições da Psicologia Social e Escolar para a inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior

Para compreender o fenômeno da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, é preciso olhar para as partes e para o todo que os constituem, ou seja, para os estudantes com deficiência, para os professores, para os funcionários, para os colegas, para a instituição, bem como para o contexto histórico, político, econômico e social vigente, pois somente assim será possível promover formas preventivas e interventivas, visando ao seu êxito. Vale notar que o todo contém as partes e a parte (singular) contém o todo, sendo tarefa do pesquisador “desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363), dando vida ao fenômeno.

Ademais, é preciso ter em mente que existem “mecanismos de inclusão e de exclusão, em que as diferenças, a diversidade e o direito de igualdade são elementos da

engrenagem social e contextual”, e que ao propor discussões que coloquem em prática a inclusão, faz-se necessário “admitir a lógica excludente presente nos atuais modos de organização e produção social, que remetem ao campo do ‘direito à diferença’, e essa lógica não é diferente no Ensino Superior (CABRAL, 2017, p. 383).

Assim, este estudo escolheu dar voz aos próprios estudantes com deficiência e com eles atuar, visto que são os protagonistas envolvidos nessa trama e que sofrem o impacto direto do provimento ou não de ações inclusivas e acessíveis da universidade, capazes de interferir em sua permanência, inclusão e sucesso acadêmico.

Como já mencionado, a entrada no Ensino Superior envolve uma série de novos e complexos desafios na vida do estudante com deficiência, promovendo mudanças não só nos aspectos acadêmicos, mas também nos aspectos pessoais e sociais, o que pode favorecer ou dificultar as vivências acadêmicas destes jovens e sua inclusão nesse ambiente (ALMEIDA; SOARES, 2003). Somado a esse fato, sabe-se que a ausência de apoio pode dificultar ainda mais ou até mesmo tornar insuperáveis esses desafios, que no caso do estudante com deficiência se intensificam pela presença das diferentes barreiras de acessibilidade na universidade (ALMEIDA, 2007; FERNANDES; ALMEIDA, 2007; PEREIRA, 2007; OLIVEIRA, 2013; SILVA; FUMES, 2015; SILVA; DORE, 2016).

Para além de algumas soluções já realizadas e apontadas em diferentes estudos para favorecer a permanência e inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior – a disponibilidade de recursos e materiais acessíveis e tecnológicos, a presença de espaços acessíveis, o uso de metodologias acessíveis, a oferta e programa de serviços de apoio ao estudante, o apoio da família, colegas, professores, funcionários –, o apoio psicológico, assim como os fatores pessoais do próprio sujeito (autonomia, autoadvocacia, autoestima positiva, etc.) e a aceitação da sua identidade, chama a atenção, no sentido de importância, trabalhar com os próprios estudantes com deficiência (ROSSETTO, 2009; GUERREIRO, 2011; CAHILL, et. al., 2014; LIMA, 2013; SANTOS, et.al. 2015; CALHEIROS; FUMES, 2016; MELERO, MORIÑA, LÓPEZ-AGUILAR, 2018). Outras pesquisas reforçam essa necessidade quando indicam que dentre as sugestões dos próprios estudantes com deficiência para sua permanência e inclusão no Ensino Superior estão: a criação de apoio psicológico ao estudante, a participação dos alunos com deficiência no planejamento de mudanças, o treinamento de habilidades sociais e emocionais aos estudantes com deficiência (ROCHA; MIRANDA, 2009; CASTRO, 2011; MOSWELA; MUKHOPADHYAY,

2011; BABIC; DOWLIN, 2015; NOLAN *et al.*, 2015; ZAMPAR, 2015; MORIÑA; LÓPEZ-GAVIR,;MOLINA, 2016; FOSSEY *et al.*, 2017; OLIVATI, 2017; BUALAR, 2018).

De acordo com Fernandes e Almeida (2007), ao promover a “integração” do estudante com deficiência na universidade faz-se importante olhar para as variáveis do próprio estudante, como sua responsabilidade pessoal, sua autoestima positiva, sua percepção de autoeficácia, sua aceitação da deficiência, pois para os autores as características pessoais e a sua resiliência face aos desafios e a contextos menos favoráveis são fatores determinantes na sua adaptação e seu sucesso acadêmico. Acrescentam, ainda, a responsabilidade social das instituições no atendimento às necessidades desse público, de forma a criarem condições de acolhimento e suporte a esses estudantes, considerando suas potencialidades e fragilidades.

Assim, questões como o estabelecimento de um sentido de identidade, o desenvolvimento de relações interpessoais, a exploração de papéis sociais e sexuais, as questões de intimidade, o estabelecimento de uma filosofia de vida ou o comprometimento com determinados objetivos pessoais e profissionais são questões a serem trabalhadas na universidade, favorecendo o desenvolvimento psicossocial do estudante e sua “integração” (ALMEIDA; SOARES, 2003).

Napoli e Wortman (1998), apoiados na teoria de Tinto (1975) que defende que a evasão no Ensino Superior é um processo multidimensional – resultado da interação entre as características do indivíduo e da instituição –, ao analisarem a influência de medidas psicossociais na possível evasão de mais de 1000 estudantes, concluíram que a “integração” acadêmica é influenciada por vários fatores psicossociais (eventos da vida, autoestima, suporte social, responsabilidade pessoal, bem-estar psicológico, satisfação acadêmica), assim como pelas características pessoais dos estudantes (status socioeconômico, compromisso institucional, comprometimento, interesse, disposição, responsabilidade), sendo que os estudantes mais integrados academicamente possuíam maior suporte social, eram interessados, responsáveis, comprometidos e possuíam uma boa autoestima.

Além disso, as vivências acadêmicas, para além das paredes da sala de aula, através de atividades extracurriculares (participação em grupos de pesquisa, projetos de extensão, prática de esporte, vínculo com associações acadêmicas, assim como saídas com os colegas, almoços e jantares com os colegas, participação em eventos, confraternizações, festas da universidade) contribuem com a adaptação e o

desenvolvimento psicossocial e educacional desses estudantes, além de favorecerem situações de segurança, conforto, vínculo e pertença (ALMEIDA; SOARES, 2003; FERNANDES; ALMEIDA, 2007; TINTO; CULLEN, 1973). A realização dessas vivências torna-se de grande valor para os estudantes com deficiência, visto que pesquisas relatam a restrita participação desses jovens na universidade, sendo que as relações com os colegas ficam limitadas aos aspectos acadêmicos, não se expandindo para outras vivências (MOURA, 2013; DANTAS, 2014; SILVA, 2014).

Nessa mesma direção, algumas pesquisas, principalmente internacionais, têm defendido e promovido ações voltadas ao empoderamento e à autoadvocacia (ou autodeterminação/autodefensoria, como traduzido no Brasil) de estudantes com deficiência no Ensino Superior como forma de favorecer sua permanência e inclusão nesse contexto (PALMER; ROESSLER, 2000; FULLER; BRASLEY; HEALEY, 2004; WEBB *et al.*, 2008; SOARES, 2010; MOSWELA; MUKHOPADHYAY, 2011; WALKER; TEST, 2011; DANTAS, 2014; WHITE *et al.*, 2014; COUZENS *et al.*, 2015; DANTAS, 2015; STODDEN, 2015; O'DONNELL, 2015; FOSSEY *et al.*, 2017; SEALE, 2017; MORIÑA; MOLINA; CORTÉS-VEGA, 2018).

Segundo Soares (2010, p. 41) o empoderamento e a autoadvocacia possuem uma relação íntima, sendo uma extensão da outra e vice-versa, no qual “a resistência representada pelo exercício da autoadvocacia caracteriza-se como uma forma positiva de exercício do poder, como uma forma de ‘empoderamento’, que possibilita rupturas e emancipação do jovem com deficiência”. Ou seja, através do exercício de autoadvocacia – pela qual o sujeito com deficiência, ao conhecer a sua história e de seu grupo social, a exclusão e invisibilidade presentes em sua história – passa a refletir e ter consciência crítica desse processo, de uma visão social da deficiência, se empoderando, reconstruindo a sua identidade como um sujeito de direitos e deveres e passando a lutar para ter voz e participação na sociedade, nos seus diversos contextos, transformando sua realidade opressora.

Conforme Glat (2004), o movimento da autoadvocacia engloba tanto aspectos políticos como educacionais, tendo quatro princípios norteadores fundamentais: a eliminação de rótulos (a pessoa deve ser considerada em primeiro lugar, e não a deficiência, contrapondo-se a estereótipos classificatórios); a identidade própria (ressignificação da identidade das pessoas com deficiência, passando a serem vistos como indivíduos singulares, para além da deficiência); a autonomia e a participação (o gerenciamento de sua própria vida e a tomada de decisões, sendo respeitadas) e a defesa

dos direitos (a defesa dos direitos pela própria pessoa com deficiência, passando a serem porta-vozes de seus direitos, sem dependerem de outrem). Para a autora, a “autodefensoria é ao mesmo tempo uma filosofia, um movimento político e um programa de suporte psicoeducacional.” (GLAT, 2004, p. 1).

Destaca-se nesse sentido a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) – da qual o Brasil é signatário pelo Decreto 6.949/2009 – , que por seguir um modelo social de deficiência defende que a pessoa com deficiência é um sujeito de direitos: sua voz deve ser ouvida e respeitada nos diversos espaços sociais, favorecendo, portanto, seu empoderamento e autoadvocacia, assim como sua inclusão social e educacional. Temos assim que a reflexão sobre o empoderamento e a autoadvocacia deve perpassar todos os níveis de ensino, visto serem estes elementos essenciais na vida na pessoa com deficiência que, conscientizadas, passam a ter acesso e participam dos diferentes espaços que já lhe foram negados, como o ingresso no Ensino Superior.

De acordo com Dantas (2014) e Morina, Molina e Cortés-Vegas (2018), o ingresso no Ensino Superior pode possibilitar o empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência; para chegarem a essa etapa de ensino tiveram de superar diversas barreiras e terão de reivindicar seus direitos nesse espaço. Além disso, por tratar-se de um local valorizado socialmente, para muitos estudantes com deficiência pode possibilitar a oportunidade de se fortalecerem pessoalmente, ajudando-os no confronto das dificuldades diárias relacionadas à sua deficiência. Contudo, não são todos os estudantes empoderados e autoadvogados que solicitam seus direitos na universidade; pelo contrário, pesquisas relatam que grande parte deles nem mesmo se autodeclara à instituição como estudantes com deficiência, principalmente por falta de conhecimento dos seus direitos, dos serviços de apoio disponibilizados pela instituição e pelo receio dos preconceitos e estigmas que podem vir a sofrer dos futuros colegas, professores e funcionários da universidade (PALMER; ROESSLER, 2000; WHITE *et al.*, 2014; WEBB *et al.*, 2008; PROWSE, 2009; WALKER, 2011; ALENCAR, 2013; CABRAL, 2013; LIMA, 2013; CIANTELLI; LEITE; MARTINS, 2015; FOSSEY *et al.*, 2017; MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018; MORINÁ; MOLINA; CORTÉS-VEGAS, 2018).

Dessa forma, faz-se importante promover ações na universidade que promovam o empoderamento e autoadvocacia de estudantes com deficiência, como forma de propiciar seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, assim como a sua

permanência e inclusão nesse espaço. Nesse sentido, pesquisadores de diferentes regiões dos Estados Unidos e na Austrália vêm realizando programas de treinamento a estudantes universitários com deficiência em autoadvocacia, habilidade de resolução de problemas, aquisição de conhecimentos e habilidades relacionadas aos seus direitos, como solicitar recursos e suportes acessíveis à universidade, assim como formas de promover a compreensão sobre sua deficiência e os fatores que podem influenciar o seu desenvolvimento acadêmico (PALMER; ROESSLER, 2000; WALKER; TEST, 2011; WHITE *et al.*, 2014; FOSSEY *et al.*, 2017).

Além disso, na Universidade de Harvard (O'DONNELL, 2015), através do Escritório de Serviços para Acessibilidade e Apoio à Deficiência (ADS), os estudantes com deficiência são orientados a criarem uma equipe de apoio e posteriormente, com o suporte da coordenadora do ADS, entrarem em contato com todos e convidá-los para uma reunião a fim de discutir sua aprendizagem e os desafios esperados, na qual se espera que o próprio estudante defina a agenda e conduza a conversa. Assim, o estudante pode aprender várias estratégias de autoadvocacia e empoderamento, como falar sobre sua deficiência, formar uma equipe de apoio e defender a si próprio. Outra iniciativa realizada por essa instituição é colocada em prática através do grupo Educação Superior Internacional e Deficiência, que é responsável pela sensibilização sobre a deficiência no *campus*, discutindo criticamente sobre a diversidade, tendo como protagonistas os próprios estudantes com deficiência, como oportunidade de trabalhar a liderança colaborativa entre seus pares, desmistificando a deficiência e afirmando suas capacidades. No Brasil, há um projeto de extensão na Universidade Federal da Paraíba nesse sentido denominado Pró-Líder, direcionado ao empoderamento e à autoadvocacia de jovens com deficiência que em sua maioria ainda não ingressaram no Ensino Superior (DANTAS, 2014; SOARES, 2010).

Destaca-se ainda o *Disability Support Services* do *Trinity College Dublin* (Irlanda), um serviço de orientação acadêmica oferecida aos estudantes com deficiência da universidade que atende, avalia, acompanha e auxilia esses estudantes, com o intuito de “possibilitar o desenvolvimento das habilidades de autodeterminação e advocacia por meio adoção de estratégias e suportes que lhes permitem adquirir e transferir tais competências em sua carreira acadêmica” (CABRAL, 2013, p. 144). O autor ainda ressalta que dentre os achados do seu estudo para um melhor desenvolvimento de um programa de orientação acadêmica e profissional para estudantes universitários com

deficiência, faz-se interessante desenvolver pesquisas que considerem diferentes questões relacionadas à temática, entre elas o empoderamento e a autodeterminação.

Ações interventivas como essas, realizadas principalmente por psicólogos e educadores, com foco em criar oportunidades para o acolhimento, participação e expressão das vozes dos estudantes com deficiência são essenciais para que eles possam obter maior conhecimento sobre a história da pessoa com deficiência e seus direitos, passando a difundir informações e a cobrar recursos e suportes acessíveis, assim como práticas mais inclusivas dentro do ambiente universitário. São importantes também, pois promovem um local em que esses estudantes possam se sentir acolhidos, orientados, tendo suas dificuldades, suas barreiras, seus sucessos ouvidos; um local onde junto de outros pares possam compartilhar experiências, criar laços afetivos e redes de suporte social, além de ser um local em que possam se conscientizar, refletir sobre sua identidade, estigmatizada muitas vezes ao longo de suas trajetórias de vida, possibilitando que haja sua transformação e aceitação.

Dentre os indivíduos que são estigmatizados, inferiorizados encontram-se as pessoas com deficiência. Por se diferenciarem principalmente por conta dos seus “corpos deformados”, sofrem preconceitos, estigmas, discriminações que interferem na aceitação de suas identidades pessoais e sociais. Segundo Goffman (1988, p. 11), é “a sociedade que estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”, sendo estes denominados como identidade social. Todavia, a sociedade realiza preconceções e faz expectativas normativas daquilo que o indivíduo que lhe é estranho deveria ser, sendo então a identidade social dividida em identidade social real (categoria e atributos que o indivíduo possui na realidade) e identidade social virtual (categoria e atributos potenciais imputados pelos outros). O problema reside quando os atributos do indivíduo são analisados e se deparam com um atributo que se diferencia de outros que se encontram numa categoria em que poderia ser incluído, deixando-o de considerá-lo uma criatura comum e total, reduzindo-o como pessoa. Para esta característica diferente do que se havia previsto, de grande descrédito (defeito, fraqueza, desvantagem, incapacidade) e depreciação dá-se o nome de estigma.

A sociedade, ao longo de sua história, passa a negar a deficiência, a diferença, restringindo os espaços e identidades sociais que esses indivíduos possam ocupar e virem a ser, dividindo a sociedade em seres “normais” e em seres “desviantes”. Desse modo, ao se falar em diferença, é preciso atentar para as semelhanças, para as

homogeneidades, para aquilo que é comum se comparado a um dado modelo, a uma dada norma, regra, dentro de uma expectativa social vigente; algumas diferenças passam em brancas nuvens, mas outras são significativas, devido ao seu caráter estatístico (média e moda), estrutural/funcional (integridade da forma e da funcionalidade do homem/objeto) e de cunho psicossocial, de comparação (quando se compara determinada pessoa/grupo e o tipo “ideal” construído e sedimentado pelo grupo dominante) (AMARAL, 1998; GOFFMAN, 1988).

Dessa maneira, qualquer indivíduo que foge desses padrões ou não preenche algum desses requisitos, em algum momento, poderá ser visto como indigno, incompleto e inferior. É o que acontece na maioria das vezes com as pessoas com deficiência, pois segundo Amaral (1994) essas diferenças fogem do esperado, do simétrico, do belo, do eficiente, do perfeito, desorganizando, ameaçando, mobilizando o ser humano, gerando reações como medo e necessidade de defesa, efetivadas através do abandono, da superproteção e da negação.

Diante dessa exposição, vemos quantas reações diferentes podem ocorrer frente a um desvio, uma diferença “ao corpo desviante: sentimentos (de medo, ameaça, atração, repulsa, rejeição...), subsidiando atitudes preconceituosas (desfavoráveis), gerando, ou mantendo, estereótipo e estigma” (AMARAL, 1994, p. 265) e portanto, o quão importante pode se fazer a atuação da Psicologia na aceitação do indivíduo e do outro pela “identidade deficiente” e na desconstrução de preconceitos, estigmas e estereótipos voltados à pessoa com deficiência, em especial no contexto universitário.

Para além de promover práticas de empoderamento e autoadvocacia aos estudantes com deficiência, faz-se necessário e primordial conscientizar e sensibilizar toda a comunidade acadêmica sobre os direitos da pessoa com deficiência, conforme já apontado pelo Artigo 8 da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, pelo qual os Estados Partes devem comprometer-se a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:

- a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
- b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
- c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (ONU, 2006).

O artigo 8 também orienta as medidas necessárias para esse fim, destacando a promoção em todos os níveis do sistema educacional de uma atitude de respeito para com os direitos da pessoa com deficiência e a promoção de programas de formação sobre sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os seus direitos.

Tais ações se fazem necessárias, pois segundo Magnabosco e Souza (2018) as redes de relações – constituídas entre estudantes com deficiência e seus pares, estudantes com deficiência e seus professores, estudantes com deficiência e funcionários, dentre outras relações – existentes nas instituições de ensino podem produzir ou potencializar as limitações atribuídas a cada sujeito, sendo necessário que as práticas educacionais sejam revistas para que não sejam segregadoras, possibilitando um local que acolha a todos. Todavia, para os autores, a educação inclusiva não é fácil e nem simples de ser implantada atualmente, sendo necessária “a compreensão da diversidade e da deficiência a partir do modelo social” (p. 121) para que de fato mudanças possam ocorrer na educação.

A universidade, constituindo-se como um espaço social e educacional de excelência para a promoção do conhecimento científico e para o desenvolvimento humano, deve ser o local onde se propaga e se garante o direito e o respeito a toda diversidade. Ainda há muito que se caminhar em direção a uma universidade inclusiva, visto que o ambiente universitário muitas vezes não é acolhedor a diferenças, reforçando estereótipos, estigmas, preconceitos, discriminação, e por isso necessita urgentemente de práticas que valorizem e respeitem a diversidade. Portanto, entre outras ações, é necessária a realização de campanhas, fóruns, rodas de conversa, palestras, grupos de discussão que promovam a sensibilização e conscientização sobre a temática da inclusão, acessibilidade e deficiência na universidade, tornando a temática visível, rompendo com identidades cristalizadas de inferioridade e de incapacidade para com esses sujeitos, enfrentando estigmas e preconceitos e contribuindo para que os seus direitos sejam respeitados e efetivados nesse ambiente.

Quando se promovem ações como essas, busca-se alcançar a conscientização, em que Baró (1996), apoiado nos ideais de Paulo Freire, aponta três aspectos: a) o ser humano transforma-se ao modificar a sua realidade numa relação dialética e dialogada; b) através da decodificação do seu mundo, passa a captar os mecanismos que a oprimem e a desumaniza, abrindo horizonte para novas possibilidades e para uma consciência crítica à realidade e aos outros circundantes, possibilitando uma nova práxis e novas formas de consciência; c) com o novo saber sobre sua realidade circundante, passa a ter

um novo saber sobre si mesmo e sobre a sua identidade social, descobrindo seu papel ativo e transformador no mundo e nas relações, o que é e o que pode vir a ser.

Portanto, a conscientização não consiste em uma simples mudança de opinião sobre a realidade e de mudança subjetiva individual que não altera a situação objetiva: “a conscientização supõe uma mudança das pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e, sobretudo, com os demais”, pois para o autor “não há saber verdadeiro que não seja essencialmente vinculado com um saber transformador sobre a realidade, mas não há saber transformador da realidade que não envolva uma mudança de relações entre os seres humanos.” (BARÓ, 1996, pp. 16-17).

Seguindo essa direção, ações de sensibilização e conscientização na comunidade acadêmica consequentemente podem favorecer também um maior suporte social a esses estudantes. A comunidade acadêmica (colegas, professores e funcionários), conscientizando-se e refletindo sobre a temática da deficiência, passa a compreender melhor os estudantes com deficiência, quebrando estereótipos, estigmas e preconceitos, passando a ter uma relação mais próxima com eles, reconhecendo suas necessidades, respeitando suas identidades, fazendo parte de suas vivências acadêmicas e apoiando-os quando preciso for.

Assim, o suporte social, através das redes sociais de apoio já existentes (como o da família e amigos) e das novas redes (comunidade acadêmica), contribui para reduzir as barreiras e os efeitos negativos gerados por outros fatores acadêmicos ao estudante com deficiência, favorecendo suas trajetórias acadêmicas, possibilitando que tenham vivências acadêmicas positivas e satisfatórias para além das salas de aula, que se sintam pertencentes a esse ambiente, acolhidos e apoiados, tendo suas necessidades educacionais atendidas, suas identidades respeitadas, contribuindo assim para a sua inclusão e o seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico (PINHEIRO; FERREIRA; 2002; FERNANDES; ALMEIDA, 2007; ALMEIDA, 2007; PEREIRA, 2007; RODRIGUES *et al.*, 2007; ROSSETTO, 2009; ABREU, 2013; GIBSON, 2012; MOURA, 2013; OLIVEIRA, 2013; FERNANDES, 2013; LOMBARDI; MURRAY; KOWITT, 2014; SILVA, 2014; BABIC; DOWLIN, 2015; ZAMPAR, 2015; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018).

Para favorecer ações como as citadas anteriormente no decorrer do estudo, instituições de Ensino Superior no Brasil e no mundo passaram a criar programas ou serviços específicos de apoio ao estudante com deficiência, que de forma geral têm

como objetivo promover a permanência e inclusão destes estudantes, contribuindo para a eliminação das diferentes barreiras de acessibilidade existentes no contexto acadêmico. Ciantelli (2015), ao pesquisar a respeito desses serviços, mais especificamente sobre os núcleos de acessibilidade das universidades federais brasileiras, constatou a presença significativa do profissional psicólogo como integrante da equipe.

Segundo a autora, o psicólogo é muitas vezes o responsável pela coordenação desses serviços e programas; dentre as ações realizadas pelo psicólogo nos núcleos de acessibilidade em favor da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, destacam-se: a escuta, acolhimento e avaliação de suas demandas; o suporte psicológico, individual ou em grupo, aos estudantes que enfrentam dificuldades em se adaptar e se manter no ensino superior; a realização de sensibilizações, conscientizações, palestras e campanhas que visem à remoção de barreiras atitudinais e ao reconhecimento da diversidade no ambiente universitário; a promoção de acessibilidade; a efetivação de orientações e planejamento de estratégias voltadas ao ensino e aprendizagem; a discussão e a revisão das concepções e preconceitos associados à pessoa com deficiência; a contribuição para um clima organizacional saudável dentro do núcleo e na instituição em si; o favorecimento de interações sociais e redes de apoio; a mediação entre o estudante e os outros membros da academia; intervenções visando à independência, autonomia, autoestima positiva, aceitação da deficiência e ao empoderamento desses estudantes sobre seus direitos (CIANTELLI, 2015; CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017).

Para além dessas práticas, é importante o trabalho do psicólogo articular-se em rede tanto no contexto institucional quanto no contexto mais amplo de atenção integral ao estudante com deficiência, “engajando-se na luta por espaços educacionais democráticos, de qualidade, que garantam os direitos de cidadania a todos”, como referido pelo Conselho Federal de Psicologia por meio do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017, p. 20).

Diante desse apanhado de ações que podem ser e são realizadas pelo psicólogo no Ensino Superior em favor da inclusão de estudantes com deficiência, faz-se imprescindível promover reflexões acerca do papel e do compromisso social e político que esse profissional deve assumir em sua prática, visando à transformação da realidade e das relações sociais a sua volta, colocando o seu saber “a serviço da construção de uma sociedade em que o bem-estar dos menos não se faça sobre o mal-estar dos mais,

em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros, em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos.” (BARÓ, 1996, p. 23).

Foi nesse sentido que passou a caminhar a Psicologia Social e Escolar brasileira. Contrária a uma lógica ideológica excludente, individualista e naturalizante de homem e de uma psicologia “tradicional” que, ao defender os interesses de uma elite dominante, serviu para controlar, categorizar e diferenciar os indivíduos, a Psicologia Social e Escolar brasileira passou a compreender o homem a partir da sua inserção na sociedade, como um ser ativo, social, histórico e cultural, que está sempre em movimento, construindo assim uma Psicologia crítica e comprometida com outros setores da população, superando perspectivas estigmatizadoras antes defendidas pela própria Psicologia, através de um posicionamento ético e político sobre o mundo social e psicológico, com vistas a um fazer social focado num projeto de transformação social e emancipação do homem, de grupos e de comunidades (BOCK, 1997; BOCK, 2003; BOCK, 2004).

Dentre os grupos marginalizados e excluídos socialmente que passaram a ser alvo da Psicologia, encontram-se as pessoas com deficiência. Todavia, segundo Gesser, Nuernberg e Toneli (2012, p. 559), “os teóricos da Psicologia social crítica pouco têm considerado a deficiência como uma categoria transversal a ser analisada em seus estudos e práticas psicossociais” e refletem o quanto a Psicologia social pode sim contribuir para o estudo da deficiência por meio da multiplicidade de elementos que a constitui: acabando com os processos de exclusão/inclusão social vivenciado cotidianamente pelas pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais; superando as concepções reducionistas sobre este fenômeno, ainda presentes no contexto social contemporâneo e nas políticas públicas do nosso país e contribuindo para que o modelo social de deficiência seja incorporado às diversas áreas de conhecimento; ter um olhar mais sensível com a população com deficiência, que tem aumentado devido à sua estreita relação com a velhice; assessorar movimentos sociais de pessoas com deficiência na apropriação e organização, como grupo, pelo conhecimento e busca dos seus direitos sociais e políticos; para o rompimento das barreiras atitudinais, como o preconceito; como a de promover o avanço da reflexão crítica em torno da medicalização da vida, combatendo a segregação das diferenças e favorecendo a compreensão da dimensão identitária do corpo em suas mais variadas manifestações e funcionalidades, de forma a incorporar a responsabilidade social e das políticas públicas

de favorecer condições de participação social às pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, destacando aqui o Ensino Superior.

De acordo com Meira (2003, p. 55), “o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação”, defendendo que sua função social é o de contribuir para que as instituições de ensino cumpram seu papel de socialização do saber e de formação crítica, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento de pensamento crítico. Ainda segundo a autora, cabe ao psicólogo assumir um compromisso político e ético com a profissão, assumindo responsabilidades e tendo consciência de si e do outro a sua volta.

Nessa mesma direção, Bock (2003) critica o quanto a Psicologia num passado não tão distante se tornou cúmplice da Pedagogia, isolando o caráter social da educação, do sujeito do seu mundo social, contribuindo para que a educação e suas instituições não fossem criticadas e o fracasso permanecesse apenas no indivíduo, na família, na pobreza, dentre tantas outras explicações individualistas e patologizantes que não levaram em conta a educação como processo social nem os interesses sociais a que as instituições educacionais estão servindo, num país socialmente tão desigual. De acordo com a autora, a psicologia deve romper com essa cumplicidade, superando a visão naturalizante de homem e desenvolvimento e compreendendo-o de forma crítica, histórica, cultural, social, considerando as múltiplas determinações da realidade educacional para, enfim, se comprometer de fato com a transformação dessa realidade.

Somando-se a isso, ao se compreender a deficiência como uma categoria que transversaliza a identidade de cada sujeito, ela apresenta um estilo de vida particular, “mas, diferentemente de outros modos de vida, a deficiência reclama o ‘direito de estar no mundo’”, sendo que “o maior desafio para a concretização desse direito é o fato de que se conhece pouco sobre a deficiência” (DINIZ, 2007, p.77), e esse conhecimento reflexivo e essa visibilidade sobre a deficiência pode ser oferecido pelo profissional psicólogo em diferentes contextos de trabalho, pois, segundo Baró (1996, p. 17), “a conscientização constitui-se no horizonte primordial do que fazer psicológico”, pelo qual deve se buscar a “desalienação das pessoas e grupos, que as ajude a chegar a um saber crítico sobre si próprias e sobre sua realidade”, reconhecendo os fatores sociais envolvidos no processo de constituição do ser.

Logo, ao olharmos para nossas práticas enquanto psicólogos e para o papel que estamos desempenhando na sociedade, estas

“não devem centrar-se tanto no onde, mas no *a partir de quem*; não tanto em como se está realizando algo, quanto em *benefício de quem*; e, assim, não tanto sobre o tipo de atividade que se pratica (clínica, escolar, industrial, comunitária ou outra), mas sobre quais são as *consequências históricas concretas* que essa atividade está produzindo (BARÓ, 1996, p. 22).

Dessa forma, nós, enquanto psicólogos críticos, e coloco-me junto nessa responsabilidade, devemos nos posicionar “sobre qual homem e qual sociedade queremos estimular” (BOCK, 2004, p. 10), para onde nossas intervenções serão direcionadas, de forma a atuarmos no mundo política e coletivamente, denunciando as condições desumanas de vida, as desigualdades sociais e transformando-o através da nossa prática profissional. Devemos ser

Um psicólogo em movimento. Essa deve ser a nossa meta. Um psicólogo aliado da transformação social, do movimento da sociedade e dos interesses da maioria da população. Um psicólogo inquieto, conspirador, que saiba estranhar aquilo que na realidade se torna tão familiar que chega a ser pensado como natural. Um psicólogo em permanente metamorfose. Um psicólogo permeável às inovações que aceite o desafio de, coletivamente, produzir alternativas à Psicologia tradicional (BOCK, 1997, p. 41).

É compromisso social do psicólogo, portanto, realizar práticas ou pesquisas comprometidas com a inclusão social, direcionadas à população marginalizada ou excluída, como é o caso da pessoa com deficiência, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural, com vistas a superar as injustiças, promovendo saúde e qualidade de vida, eliminando quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, e promovendo a emancipação do homem, conforme orientado pelo Comitê de Ética do Psicólogo (2005).

Diante das reflexões sinalizadas ao longo do estudo, vê-se o quanto a Psicologia, como suporte social, pode vir a apoiar os estudantes com deficiência no Ensino Superior, favorecendo sua permanência e sua inclusão social e educacional nesse espaço, promovendo também seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Todavia, ainda não são todas as Instituições de Ensino Superior que possuem um programa ou serviço de apoio específico destinado ao estudante com deficiência, e mesmo estas ainda carecem de respostas inclusivas e acessíveis para oferecer a esse público, tendo em vista a falta de apoio, de investimentos financeiros e de recursos físicos e humanos por parte do governo brasileiro na universidade pública, que mantém uma posição ainda excludente, desvalorizando a diversidade existente nesse meio e o direito por uma educação superior para todos.

Este estudo insere-se no contexto histórico, político, econômico, social em que se encontram as Instituições de Ensino Superior públicas do Brasil, repleto de contradições, injustiças, barreiras, estigmas, preconceitos, lutas, com o compromisso social de que a Psicologia muito tem a oferecer para transformar essa realidade complexa e desigual, contribuindo para a construção de políticas públicas e para a promoção de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência no contexto universitário.

5.2 OBJETIVO

Este estudo tem como objetivo analisar os efeitos de uma proposta de intervenção da área da Psicologia como promotora de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência no contexto universitário.

5.3 MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo quatro estudantes com deficiência matriculados na Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, *campus* de Bauru: Francisco, 22 anos, possui deficiência física e na época cursava Engenharia Mecânica; Lolla, 23 anos, possui deficiência física e cursava Psicologia; Jorge, 29 anos, possui deficiência física e cursava Ciências Biológicas; Gabriel, 19 anos, possui transtorno do espectro do autismo e cursava Engenharia Civil.

Vale registrar que o presente projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru (parecer nº 64921717.5.0000.5398). Informa-se ainda que o Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A e B), em consonância com a Res. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e o Termo de autorização de voz (Apêndice C) foram assinados por todos os participantes.

Procedimento de coleta de dados

Os quatro estudantes com deficiência que aceitaram participar do programa de intervenção grupal na universidade participaram primeiramente de um estudo realizado

pela pesquisadora que objetivou conhecer e analisar a trajetória de vida de estudantes com deficiência no Ensino Superior através dos seus discursos (Estudo 1), a partir de entrevistas abertas, para as quais os participantes foram convidados a contar suas histórias de vida e a responder a três instrumentos: o Questionário de Vivência Acadêmica na versão reduzida (QVA-r) (Apêndice E); a Escala Concepções de Deficiência (ECD) (Apêndice F), e a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS) (Apêndice G).

Ao término das entrevistas, os estudantes receberam um convite para participar da intervenção grupal na universidade e aceitaram-no. Dessa forma, a pesquisadora solicitou individualmente, via WhatsApp, no início do segundo semestre de 2017, que lhe enviassem seus horários livres na semana, de forma que conseguisse planejar um horário conveniente a todos do grupo de intervenção. Assim, após a resposta de todos e análise dos horários, o encontro do grupo foi marcado para as manhãs das sextas-feiras, das 10h às 12h, no CPA, tendo início no dia 20 de outubro de 2017 e final no dia 18 de dezembro de 2017. Devido a ocorrência de feriados às sextas-feiras e a participação da pesquisadora em um congresso, para finalizar o conteúdo programado alguns encontros foram realizados às segundas-feiras, das 16h às 18h, com concordância dos participantes.

Após a finalização do grupo e a realização do Fórum “Universidade (D)eficiente – Inclusão e Acessibilidade: Você se importa?”¹² (Apêndice H), que ocorreu no dia 23 agosto de 2018, em setembro realizou-se uma nova entrevista aberta individualmente com os quatro estudantes, tendo como pergunta norteadora: “Para você, o que participar do estudo te possibilitou?” e a reaplicação dos três instrumentos: o Questionário de Vivência Acadêmica na versão reduzida (QVA-r), a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS) e a Escala Concepções de Deficiência (ECD), a fim de avaliar se a intervenção trouxe mudanças na trajetória de vida e acadêmica desses sujeitos, em prol de uma integração e inclusão mais efetiva no contexto universitário.

Tanto os encontros do grupo como as entrevistas individuais foram registrados através do uso de um gravador, sendo posteriormente transcritos, para melhor fidedignidade e análise dos dados coletados.

¹² O detalhamento do Fórum Universidade (D)eficiente - Inclusão e acessibilidade: Você se importa?” encontra-se a no Apêndice H.

Procedimento de análise de dados

Os encontros foram descritos de acordo com os objetivos propostos e a participação e envolvimento dos estudantes em cada um deles; posteriormente realizou-se uma análise crítica geral deles pela pesquisadora.

Em relação aos instrumentos, foram realizadas análises estatísticas e descritivas antes e após a participação desses estudantes no programa de intervenção grupal.

Por fim, para a entrevista, os resultados foram analisados através do núcleo de significação. Tal proposição se baseia nos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, visando ao acesso aos sentidos, considerando a complexidade e profundidade dos resultados. Segundo Aguiar e Ozella (2013), as etapas para análise dos dados consistem em: 1- leitura flutuante e organização do material; 2- aglutinação dos pré-indicadores; 3- construção e análise dos núcleos de significação e 4- análise dos núcleos. Dessa maneira, foram buscados os núcleos de significação no discurso dos estudantes, no que diz respeito às contribuições do estudo para a inclusão social e educacional deles no Ensino Superior, tendo como pano de fundo o aporte da Psicologia.

Programa de Intervenção Grupal

Segundo Ciantelli (2015), o psicólogo se configura como um agente social de mudanças e transformações sociais no contexto universitário, realizando análises críticas dos estigmas, preconceitos e estereótipos presentes nesse contexto e contribuindo com ações que potencializam o desenvolvimento social, acadêmico e pessoal do estudante com deficiência e de todos os outros atores desse processo.

De acordo com a autora, dentre as ações dos psicólogos nos núcleos de acessibilidade (Decreto 7.611/11) com foco no estudante com deficiência na universidade temos: a escuta, acolhimento e avaliação de suas demandas; o suporte psicológico, individual ou em grupo, aos estudantes que enfrentam dificuldades em se adaptar e se manter no ensino superior; a efetivação de orientações e planejamento de estratégias voltadas ao ensino e aprendizagem; o favorecimento de interações sociais e redes de apoio; a mediação entre o estudante e os outros membros da academia; intervenções visando à independência, autonomia, autoestima positiva, aceitação da deficiência e ao empoderamento desses estudantes sobre seus direitos, sendo muitas

vezes o psicólogo responsável pela coordenação destes serviços e programas (CIANTELLI, 2015).

Em consonância com esses achados, Auad (2007) afirma em sua pesquisa a importância da criação de espaços de escuta e acolhimento a estudantes com deficiência no Ensino Superior, como forma de perceberem sua rede de contato e de desenvolverem habilidades para expandi-la, defendendo a importância do serviço de atendimentos psicológicos tanto individuais como em grupos.

Assim, em harmonia com o que foi exposto anteriormente, e tendo em vista que a Unesp não possui ainda um núcleo de apoio voltado às necessidades do estudantes com deficiência do *campus*, o programa de intervenção grupal¹³ voltado a esses estudantes da Unesp de Bauru foi criado e teve como objetivo promover um local de escuta, acolhimento e voz a esses estudantes dentro do ambiente universitário, no qual foram trabalhados alguns temas como: construção de identidade, favorecimento da autonomia, aceitação da deficiência, empoderamento dos seus direitos, promoção de interações sociais, promoção de habilidades comunicacionais, promoção de estratégias de enfrentamento de dificuldades nos diferentes âmbitos de acessibilidade, de forma a favorecer o sentimento de pertencimento desses sujeitos nesse contexto.

Foram realizados dez encontros reflexivos, isto é, momentos de discussão crítica entre a pesquisadora e os participantes, num período de três meses (outubro a dezembro de 2017), semanalmente, com duração de duas horas, no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da instituição. A escolha dos temas discutidos nos encontros ocorreu a partir da análise das entrevistas e dos instrumentos respondidos pelos participantes no primeiro estudo e pela própria sugestão dos estudantes já no primeiro encontro, quando elegeram os itens temáticos que julgaram importantes para serem discutidos nos encontros posteriores. Esse momento da pesquisa mostrou-se importante, pois possibilitou que as vozes dos estudantes fossem ouvidas, contribuindo para a construção das intervenções posteriores e o interesse deles em continuar participando do grupo.

¹³ Outros profissionais poderiam colaborar com esse modelo de prática de intervenção grupal aos estudantes com deficiência, contudo esse estudo se limitou às contribuições do psicólogo.

5.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Histórias de Vida dos participantes

Francisco (B1)

Francisco, estudante do quarto ano de Engenharia Mecânica, 22 anos de idade, possui deficiência física (ausência parcial do membro superior esquerdo - não possui a mão esquerda).

Francisco iniciou seu relato contando que sua história de vida começou de uma forma engraçada, com sua mãe querendo bater no médico que fez o seu parto por ele ter nascido sem uma das mãos. Nascido numa cidade pequena do interior do estado de São Paulo, próxima à cidade em que estuda atualmente, possui uma família grande e unida. Atualmente mora com sua namorada na cidade em que estuda.

Segundo o participante, nunca teve muito problema com a deficiência, pois sempre teve apoio e incentivo dos seus pais e colegas para fazer tudo. Relatou que sua primeira dificuldade foi amarrar o tênis, pois sua família não sabia ensinar-lhe e faltou à escola no dia em que a professora ensinou; só aos treze anos de idade aprendeu a amarrar o sapato, com a ajuda de um amigo da escola que lhe ensinou durante horas.

Francisco disse que nunca deixou de fazer algo sem pelo menos tentar e relatou que teve algumas dificuldades quando resolveu jogar futebol na posição de goleiro, com a reação de espanto e descrédito de colegas por ele ter apenas uma das mãos. Mesmo assim, apesar de ter desistido por um tempo, no colegial voltou a jogar nos interescolares – e no gol. Informou também que sempre quis tocar um instrumento musical, mas nunca havia visto alguém tocar sem uma das mãos; na adolescência, decidiu aprender a tocar baixo, encontrando grande dificuldade em encontrar este instrumento adaptado para canhoto, porém insistiu na busca, encontrou-o e aprendeu a tocar.

Um filme que marcou muito a sua adolescência foi “Ray” (sobre o cantor Ray Charles, que ficou cego aos 7 anos) e a frase “não deixe ninguém te fazer de aleijado”, pois segundo Francisco a pessoa com deficiência é capaz de fazer várias coisas. No decorrer da entrevista, foi possível identificar o seu entusiasmo e persistência em realizar atividades que os “outros” julgam que a pessoa com deficiência física não é capaz de realizar. Ele mostra-se como alguém que sempre tenta e se desafia, com o intuito de demonstrar a capacidade da pessoa com deficiência física. Outros exemplos

citados por Francisco nesse sentido são os testes de faixa de mudança de nível quando fazia Kung Fu, onde aprendeu o movimento de girar o bastão pelas costas e trocar de mão, surpreendendo o mestre, e como tocava bumbo na escola, conseguindo fazer o movimento de girar o instrumento para o outro lado. Além disso, destacou que aprendeu a lidar com sua deficiência através do humor, contando piadas sobre sua condição a amigos, colegas, familiares antes que alguém “tirasse sarro” dele.

Em relação à universidade, Francisco disse que sentia falta de praticar esportes. Por ser um curso integral desde o primeiro ano e não saber administrar bem o tempo (tinha de fazer tudo sozinho em sua casa: limpar e cozinhar), ao chegar só queria descansar, dormir ou estudar, e com isso foi deixando de fazer atividades esportivas.

Acredita que teve mais dificuldade na universidade do que na sua adolescência. Relatou que no seu segundo ano do curso de engenharia, na matéria de usinagem, não conseguiu fazer uma das peças no torno, pois era necessário o uso das duas mãos, e o professor deixava tentar apenas uma vez a fabricação da peça e já dava a nota da prova. De acordo com Francisco, essa foi a única coisa que não conseguiu fazer durante o curso, mas que se houvesse mais chances de fazer a atividade com alguma adaptação talvez conseguisse realizá-la.

Ainda em relação à universidade, contou que realizou várias atividades no ambiente universitário. Participou de um projeto de extensão da engenharia mecânica que criava carros, onde se sentiu aceito por parte dos colegas em relação a sua deficiência e capacidade profissional; trabalhou como monitor na semana da engenharia e também participou do Diretório Acadêmico da Faculdade de Engenharia, onde vivenciou uma situação que julgou “engraçada”: ao se abaixar para amarrar o tênis, todos os outros alunos do centro acadêmico o encararam e começaram aplaudir pelo ocorrido, dizendo que ele era muito bom. Francisco informou que não soube direito como reagir à situação, ficando um pouco sem graça e sem entender o que estava acontecendo. À época da entrevista, Francisco fazia um projeto de iniciação científica e participava do projeto de fusão do departamento de artes e produção gráfica, na qual desenvolvia prótese de mão a baixo custo, através da impressora 3D.

Além disso, o participante realizou intercâmbio nos Estados Unidos durante um ano pelo programa Ciências sem Fronteiras. Sobre essa vivência, relatou que teve um pouco de dificuldade por ficar distante da namorada e da família, pois sempre foram muito apegados, mas avalia como um momento importante da sua vida, onde teve oportunidade de conhecer e fazer novas amizades, obter conhecimentos novos e poder

melhorar o seu inglês. Disse que foi bem aceito nos EUA, afirmando que a sua universidade era multiétnica e que não sofreu nenhuma forma de preconceito. Relatou que não viu muitos estudantes com deficiência pelo *campus*, apenas se lembrou de ter visto algumas vezes um estudante na cadeira de rodas.

Em relação às barreiras atitudinais, Francisco informou não ter sofrido preconceito e considera-se sortudo, visto que outros colegas negros e com deficiência já o sofreram. Contudo, segundo sua namorada, as pessoas olham “torto” e com repugnância quando os veem de mãos dadas, mas Francisco disse não prestar atenção nessas coisas. Na ocasião, lembrou-se de uma situação que vivenciou durante um mês no estado do Paraná: o professor de física fez uma piada com ele na sala de aula por conta de não ter uma das mãos, e como os colegas de sua sala já não gostavam desse professor por ter agido de forma desrespeitosa com outras pessoas anteriormente, ele aceitou reclamar do professor a pedido da turma, como forma de auxiliá-los em seu afastamento da instituição. Apesar de ter feito a denúncia, o que o motivou foi saber o que os colegas contaram sobre o que professor já havia feito anteriormente, pois disse não ter ligado para o ocorrido.

Francisco parece ser uma pessoa bem sociável, possui vários amigos e colegas tanto na universidade como em sua cidade natal, inclusive uma amiga que sofreu acidente e adquiriu deficiência física. Segundo ele, a deficiência adquirida no caso dela foi uma bênção em vez de uma tragédia, pois a fez mudar de vida para melhor, dando rumo a sua vida (faculdade, emprego e relacionamento estável).

Por fim, ao ser questionado sobre seus planos futuros, Francisco contou animado que pretende dar continuidade à área de próteses de mãos, realizando um mestrado em biomecânica ou em bioengenharia, com o intuito de realizar parte da pesquisa fora do país. Além disso, informou na ocasião que também gostaria de realizar estágio na Embraer ou na Volkswagen no seu último ano de universidade.

Lolla (B2)

Lolla. estudante do quarto ano de Psicologia, 23 anos de idade, possui deficiência física adquirida.

Lolla inicia sua história de vida se apresentando: nome, idade (23 anos), estudante do quarto ano de Psicologia. Relata que no dia 26 de outubro de 2013 sofreu um acidente que a fez adquirir a deficiência física. Contou sobre o acidente, dizendo que estava em um casamento num hotel em uma cidade do interior paulista e pisou numa

claraboia do jardim que estourou, fazendo-a cair de cinco metros de altura. Devido ao acidente, quebrou a quinta vértebra cervical e ficou tetraplégica. Todavia, apesar de ter ficado internada e sem andar por muitos meses, começou a recuperar seus movimentos e hoje em dia, após três anos e meio do acidente, já possui cem por cento dos movimentos do lado direito do seu corpo, sendo o lado esquerdo ainda debilitado, não possuindo movimentos finos da mão esquerda, além de andar mancando e às vezes fazer uso do auxílio de órtese e muleta canadense.

Segundo a participante, quando sofreu o acidente, já estava há seis meses na universidade, e devido ao processo de recuperação ficou afastada por um ano do curso. Contou que antes de sofrer o acidente não sabia o que era deficiência, nunca havia parado para pensar ou estudar a respeito e que hoje é um tema muito presente em sua vida, pois ela o vivencia no seu dia-a-dia, o tempo todo, nos mínimos detalhes, e acha muito importante que haja estudos nessa área, ressaltando que gostaria de fazer uma pesquisa sobre esse tema, principalmente em relação à acessibilidade.

Lolla informou que possui um pouco de conhecimento sobre a questão da acessibilidade, que aprendeu ao participar de alguns encontros no grupo de estudos sobre inclusão e deficiência na universidade, onde não há muita acessibilidade. Explicou que precisa da acessibilidade arquitetônica, pois sua deficiência é física, e percebe que em alguns lugares da universidade há falta de corrimão nas escadas, de rampas de acesso, de vagas de estacionamento destinadas à pessoa com deficiência perto das cantinas e de outras salas de aula, banheiros mais próximos às salas de aula (geralmente estão distantes e é necessário andar muito até alcançá-los), tudo isso prejudicando muito seu dia-a-dia na universidade.

De acordo com Lolla, quando necessita andar muito na universidade, vai de carro até os lugares, admite que tem sorte em ter um veículo, mas registra que outros estudantes na mesma situação que ela podem não ter esse privilégio. Expõe sua opinião, dizendo que as barreiras de acessibilidade dificultam o dia a dia da pessoa com deficiência, podendo dificultar inclusive o ingresso na universidade, e que por conta disso há poucos estudantes com deficiência em sua universidade. Todavia, mostrou-se otimista e disse ser possível que a inclusão ocorra e que quanto mais fácil for o caminho para a pessoa com deficiência, literal e figurativamente, melhor será para agregar essas pessoas nesses espaços, dando continuidade a sua vida pessoal e ocupacional.

Ainda em relação à universidade, mostrou ser uma pessoa engajada na luta pelos direitos da pessoa com deficiência dentro de sua universidade, contando que criou a

pauta de acessibilidade dentro do movimento estudantil. Relatou que participou de algumas reuniões da comissão de acessibilidade da sua universidade e que possui conhecimento de um documento da universidade – Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) –, que segundo ela trata-se de um documento que torna obrigatória a regularização da acessibilidade arquitetônica dentro do *campus* num certo prazo (especificou o ano de 2018) e que por ora ainda não foi cumprida. Para Lolla, é importante a questão prática da acessibilidade, no sentido de se pensar como podemos eliminar tais barreiras nesse ambiente; segundo ela, uma das formas é através das políticas públicas, para o que seria necessário dialogar com os diretores dos órgãos administrativos da universidade para melhorar essa situação. Ainda considerou que faltam inicialmente motivação e vontade das pessoas para a regulamentação da acessibilidade no *campus*; entende que as barreiras atitudinais ocorrem por uma questão cultural, sendo necessário enfrentar essa questão. As políticas públicas devem se preocupar com a eliminação das barreiras atitudinais através de pesquisas, da disseminação da ciência, da discussão de conceitos, trabalhando na prática, conversando com órgãos políticos e públicos e melhorando as leis para esse público.

Além disso, Lolla voltou a falar que possuía muita vontade de fazer uma iniciação científica com o tema deficiência e acessibilidade, e que atualmente está num projeto de extensão sobre a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Relatou sua vontade futura de trabalhar com pessoas com deficiência, pois cursa Psicologia, e que atualmente está procurando estágio em Recursos Humanos. Na ocasião, mostrou-se ansiosa e preocupada por não saber exatamente o que gostaria de pesquisar sobre o tema, tendo receio de não dar mais tempo de investir nisso na universidade. Comentou que andava muito ansiosa e sofrendo pressão social, porque acredita que precisa ter um currículo melhor. Ao ser questionada sobre o motivo de querer pesquisar na área da deficiência e acessibilidade, Lolla explicou que é uma questão pessoal: por ter adquirido a deficiência, acabou se identificando com a causa e com as pessoas com deficiência, e por ser uma futura psicóloga deve contribuir com as questões sociais, ajudando a humanidade; de acordo com ela, a melhor maneira de ajudar é quando se tem empatia pelo assunto, e ela tem. Apesar de ainda estar perdida sobre qual caminho seguir, garantiu ter certeza de que deseja trabalhar com esse público.

Em relação às barreiras atitudinais, informou que se vê como deficiente e às vezes não se vê assim, pois para ela sua limitação é muito pequena perto de outras

peças que têm limitações muito maiores; por conseguir morar sozinha, sempre se sente quase normal ou quase deficiente. Relatou ter sentido um pouco de preconceito por parte de outras pessoas, mostrando-se indecisa e insegura, se seria algo de fato ocorrido ou imaginado por ela: já se sentiu excluída socialmente, como em festas da universidade. Comentou ainda que se vê muitas vezes de fora dos grupinhos, sentada sozinha e focada no seu celular, mas acredita que pode ter ficado mais sensível após o acidente e virado uma pessoa mais antissocial. Todavia, não descarta a hipótese de ser uma exclusão por parte dos seus colegas, por não a virem como uma pessoa normal. Disse que algumas vezes sente que não tem muitos amigos com quem contar na universidade quando não está se sentindo bem, principalmente após o acidente. Acredita ter muitos colegas, mas poucos amigos de verdade (apenas dois amigos da sua sala de aula), questionando se seria culpa dela por ter se tornado uma pessoa mais fechada ou se seria uma forma de exclusão mesmo. É importante destacar que Lolla, por ter ficado afastada durante um ano da universidade, passou a ter a maioria das aulas com outra turma do curso de Psicologia e não com a sua turma inicial, o que pode ter contribuído para a dificuldade de relacionamentos.

A participante acredita que tem muita sorte por ser jovem, ter uma aparência física normal e poucas limitações, não sofrendo tanto preconceito, mas comenta que já viu pessoas olhando meio torto para ela quando a veem andar mancando ou quando perguntam sobre sua órtese. Segundo Lolla, o preconceito é mais em relação ao conceito da deficiência do que com ela em si, relacionado ao estigma de inferioridade e incapacidade, pois disse que quando fala sobre o acidente as pessoas ficam em choque e com dó. Informou também que as pessoas a julgam mal quando estaciona na vaga destinada a pessoa com deficiência, relatando já ter escutado frases como “Olha esses jovens folgados na vaga de deficiente” ou “Você é louca, por que está parando nessa vaga aí?” na praia e no estacionamento do shopping. Para ela, isso ocorre pela falta de conhecimento das pessoas sobre a questão da deficiência, pois muitas pessoas não aparentam ter deficiência mas realmente a possuem, e mesmo sendo jovens têm direito a estacionar na vaga de deficiente. Relatou ainda, com indignação, que já foi ao supermercado e viu um monte de carrinhos da loja parado nas vagas destinadas a pessoas com deficiência, o que para ela denota muito a exclusão social.

De acordo com a participante, muitas vezes o maior problema é a falta de empatia com o outro; exemplifica relatando que está processando o hotel em que ocorreu o seu acidente e que os advogados alegam que por ela se mostrar “feliz” em

algumas fotos do facebook não precisa ser indenizada: na visão deles, ela deveria estar sempre “triste” nas redes sociais após ter adquirido a deficiência. “Afim, pessoa com deficiência é uma pessoa sofrida”, comenta irônica e revoltada com a situação pela qual está passando.

Em relação a suas atividades diárias, contou que vai sempre à academia e à fisioterapia por conta da recuperação, e que a cada seis meses faz aplicação de botox no braço, por conta da musculatura espástica (a espasticidade é uma alteração no tônus muscular). Disse ter uma vida social ativa, contudo evita realizar algumas atividades, como certas viagens, trilhas, festivais de música como João Rock (o maior festival de rock nacional do Brasil) e o Inter (antigo InterUnesp, considerado o segundo maior torneio universitário da América Latina, promovido entre os *campi* da Universidade Estadual Paulista, combina competições esportivas, festas e apresentações musicais durante quatro dias), que não são acessíveis.

Lolla finalizou sua história falando sobre seu futuro. Informou que deseja muito continuar envolvida com a temática da deficiência, pois acredita que esse envolvimento ameniza o seu sofrimento, suas limitações, seus problemas, pois acaba se sentindo mais útil por conseguir ajudar os outros, podendo colaborar com a ciência, com a política – e conseqüentemente ajuda a si mesma. Comentou que ultimamente anda meio depressiva, mas que já esteve pior, indicando que se sente assim por conta do acidente: sente falta de hormônios, da sensação de correr, pois sua sensibilidade ficou alterada após o acidente. Portanto, às vezes fica desmotivada em pensar sobre seu futuro, mas quando pensa que pode ser útil para auxiliar as pessoas com deficiência se sente bem e capaz novamente. Ressalte-se que a participante faz acompanhamento psicoterapêutico semanalmente.

Jorge (B6)

Jorge, estudante do último ano de Ciências Biológicas, 29 anos de idade, possui deficiência física (amputação transtibial).

O participante iniciou sua história contando que nasceu na mesma cidade em que se encontra a universidade, que seu pai nasceu numa cidade próxima e sua mãe na mesma cidade que ele. Relatou que seu pai era funcionário público da universidade em que estuda e que havia se aposentado no ano anterior.

Em relação ao período escolar, informou que estudou o primário (primeiros quatro anos do atual Ensino Fundamental) numa escola de bairro, depois num colégio

particular de igreja católica até a oitava série (atual nono ano do EF) e o ensino médio num colégio técnico onde fez engenharia mecânica e ficou retido (reprovado) por um ano. Justificou a reprovação, dizendo que o colégio tinha aula integral, inclusive aos sábados; ele não estava acostumado e ao final ainda tinha de fazer um trabalho de conclusão de curso. Após a conclusão do ensino médio, Jorge contou que passou num concurso do Estado como auxiliar administrativo e depois de um ano de trabalho resolveu fazer uma faculdade. Coursou Administração numa universidade particular e parou após dois anos e meio, obtendo o diploma de tecnólogo em marketing. Na mesma época, havia passado num concurso interno dentro do hospital em que trabalhava e virou técnico de uma farmácia, decidindo então fazer o curso de Biologia. Coursou por quase dois anos numa universidade particular e quando estava no segundo ano, após conversar com professores que davam aula em ambas as universidades (pública e privada), resolveu prestar o vestibular da universidade pública e foi aprovado, voltando para o primeiro ano, pois a grade dos cursos era diferente. No seu segundo ano da universidade, parou de trabalhar para se dedicar apenas ao estudo e tentar um estágio ou uma bolsa, mas disse que sempre trabalhou para poder ter liberdade financeira.

Em relação à universidade pública, Jorge informou que entrou na universidade no ano de 2012 e começou a trabalhar com uma professora da Botânica, primeiramente com o grupo de alunos que trabalhava com ela, ajudando num projeto de extensão, e foi nessa época que deixou seu trabalho. Contudo, arrumou outro emprego em telemarketing e trabalhou durante dois meses apenas; após um mês esperando, sua professora o chamou para trabalhar com ela, como estagiário bolsista. Disse que aceitou o convite na sexta-feira e no sábado aconteceu o acidente, acordando no hospital.

Segundo Jorge, era sábado à noite, estava voltando para a sua casa de moto, pois participava do programa estadual Escola da Família no domingo cedo com um projeto de horta, quando um carro o acertou num cruzamento. Explicou com detalhes o acidente. Disse que o carro o acertou de lado e que o motorista era médico, ajudando-o na hora e fazendo-lhe um torniquete. Chegou ao hospital com seu pé praticamente pendurado, ficando internado no hospital durante um mês. As partes do pé foram juntadas e o médico do hospital solicitou que esperasse vinte dias para ver se o sangue voltava a circular. Contudo, ao abrir o curativo, seu pé estava bem necrosado, sendo necessária uma limpeza do tecido. Disse que sentia muitas dores, pois tinha que ficar enfaixado e não conseguia encostar o pé na cama, mas que já sentiu dores piores na vida. Após a limpeza de tecido, o médico deu-lhe duas opções: com a utilização de

músculos de suas costas, reconstituir o seu tornozelo, que ficaria uma bola e sem poder colocar tênis e pisar o chão por três anos, ou a opção da amputação, com saída do hospital dentro de poucos dias (passaria o Natal em casa). Jorge conta que foi um alívio saber que poderia ir para casa, caso contrário teria que ficar muitos meses ainda no hospital; acredita que tomou a decisão certa, pois quando ocorreu a amputação o médico informou a ele que havia pouco material em seu pé e que a melhor opção seria mesmo a amputação. Após menos de uma semana, estava em casa e ficou um ano andando de muleta, sem a prótese, pois precisava de um tempo para ocorrer a cicatrização. Na época, conseguiu entrar de licença pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) por conta do trabalho de telemarketing e conseguiu a prótese por meio do INSS, após um ano do acidente. Quando quebrou, demoraram a lhe entregar de volta, por isso recorreu a um programa do Banco do Brasil que realiza financiamento de próteses, e agora tem duas.

Sobre o processo de reabilitação, informou que a fase de adaptação da prótese foi mais fácil do que pensou que seria: em menos de uma semana já estava sem as muletas, mas relatou que o processo foi dolorido, pois o local fica sensível, sendo necessário ir à ortopedia às vezes para regular a altura da faixa compressiva. Segundo o participante, depois que colocou a prótese e começou a andar sem muletas, retomou praticamente sua rotina anterior, parando apenas de fazer *kickboxing*: não parou por conta da reabilitação, mas porque não podia lutar com ninguém, pois poderia machucar o adversário. Contou que há quatro meses está fazendo natação paraolímpica, uma porta de entrada que a deficiência física abriu a ele para um esporte que nunca pensaria em fazer e competir, mostrando-se otimista. Disse que tentou continuar o *kickboxing*, mas depois desanimou, porque perdeu condicionamento físico, engordou e não podia mais competir, mas mostrou-se animado com seu novo esporte (natação), dizendo que vem ajudando-o mais. Disse que voltou ao projeto de agricultura na horta também e que a única coisa que não faz mais é andar de moto, não por trauma, mas a pedido da mãe.

Jorge mostrou-se descontraído, tratando com humor o seu acidente e brincando que não ficou traumatizado por motos e nem pelo local do acidente, mas por médicos com carros pretos. Na ocasião, comentou que no dia do seu acidente não se lembrou de muita coisa, acordando no hospital com os enfermeiros perguntando sobre o ocorrido. Contou que uma das primeiras coisas que perguntou aos seus pais foi se a culpa tinha sido dele. Segundo Jorge, teve flashes do dia do acidente e não se recordava de ter conversado com o médico que o atropelou, a quem passou o telefone dos seus pais para

que os informasse do acidente. Além disso, disse que, provavelmente por conta das dores, apresentou delírios no hospital; ficou travado no meio do carro e da sua moto, quebrando o fêmur, o meio da canela e o meio do pé, além de ter ralado o queixo e olhos. Nada aconteceu com sua moto e com o carro.

Ao ser questionado se recebeu apoio de algum psicólogo na época, disse que sim, relatando que quando estava internado teve auxílio de psicólogo, fisioterapeuta, assistente social. Quando saiu do hospital, sua mãe pediu que continuasse com a terapia; Jorge tentou, mas não se adaptou com o terapeuta que o atendia, desistindo. Relatou também que passou por vários médicos, pois antes do acidente já havia feito quatro cirurgias no joelho por conta do *kickboxing* e do caratê, mostrando as cicatrizes e contando com humor e descontraidamente sobre elas. Segundo ele, sua mãe deu graças a Deus por ele ter parado de fazer esses esportes.

Jorge contou que tem um irmão sete anos mais velho que ele e que inclusive é treinador de *kickboxing*. Comentou que seu irmão fez dois anos de Biologia em uma universidade particular, e que esse foi um dos motivos que o influenciaram a fazer o mesmo curso, além de ter uma prima também bióloga e botânica. Disse que se vê como botânico, trabalhando mais na área de fisiologia vegetal, e relatou com certa preocupação que deveria estar pensando em fazer um mestrado. Ao ser perguntado o motivo, contou que está fazendo licenciatura e que não tem muito interesse em dar aula na rede estadual, como já fez; acredita que gostaria de dar aula na universidade, trabalhar com pesquisa, pois é algo de que gosta. Contudo, mostrou-se ansioso e um pouco perdido em relação ao seu futuro, pois disse que a área de que gosta é a agroecologia, segundo ele ainda pouco explorada. Confessa-se indeciso, pois também tem vontade de abrir a sua própria empresa com foco em agroecologia, para não ter de trabalhar para outros. Para ele, tudo que se faz nessa vida é preciso querer, citando o provérbio “quem quer arruma um jeito, quem não quer, arruma uma desculpa”.

Em relação à universidade, informou que está “pendurado” em algumas matérias em que não conseguiu aprovação, mas que estava se empenhando ao máximo para se formar no final do ano e conseguir o diploma. Inclusive disse que já estava se desligando de alguns projetos e tentando passá-los para outras pessoas, desvinculando-se da graduação. Comentou que, quando sofreu o acidente, ficou afastado da universidade por um tempo, retornando antes do término da licença, pois não aguentava mais ficar apenas na sua casa; foi bom antecipar o retorno, pois foi uma forma de distração. Segundo ele, a universidade mandava materiais, conteúdos, livros para que

estudasse em sua casa, mas acabou sendo reprovado em algumas disciplinas no semestre. Para Jorge, foi uma época esquisita, dizendo que ainda precisava resolver alguns problemas burocráticos surgidos então.

Ao ser questionado sobre a reação dos seus colegas quando retornou à universidade, disse que todo mundo ficou sabendo do ocorrido, que teve colegas que choraram ao vê-lo, principalmente as meninas, que nem eram tão próximas dele. Jorge acredita que agiram assim, pois deviam ficar chocadas ao vê-lo sem uma parte da perna, mas que ele reagia bem, brincando e acalmando-as, dizendo que estava tudo bem, que ele estava vivo. Informou que sempre se mostrou tranquilo diante da situação, enquanto seus pais ficaram desesperados. Disse que é algo da sua personalidade; apesar de calmo, também é ansioso, exemplificando que quando esteve no hospital ficou desesperado de dor e de não ter como sair de lá, pois se sentia preso e com saudades de ir para o mato. Disse que quando foi para casa foi bom, mas que após três dias já não aguentava fazer as mesmas coisas, por isso seu irmão o levava algumas vezes para dar voltas de carro.

Informou que atualmente mora com sua namorada e que na época em que sofreu o acidente estavam separados, e que mesmo assim eram muito amigos e ela sempre esteve com ele no hospital, fazendo-lhe companhia, o que os reaproximou; depois de um tempo voltaram a namorar. Disse que ela é formada em biologia, que gosta de horta como ele e que por isso sempre faziam projetos juntos, como o da Escola da Família.

Em relação às reações dos professores quando retornou à universidade, Jorge relatou que após o acidente todos os professores passaram a conhecê-lo e o chamavam pelo nome, mas que não mudaram o comportamento para com ele. Disse que muitos professores já o conheciam por conta do seu pai ter trabalhado na universidade, e relatou que uma das técnicas de laboratório estava louca para conhecê-lo, pois ouviu falar muito dele após o acidente, e até hoje são bons amigos. Lembrou que recentemente ficou sabendo que outro estudante de Biologia havia adquirido deficiência e que lhe pediram que tentasse conversar com o aluno para lhe dar dicas dos processos burocráticos. Segundo ele, essa parte burocrática é cansativa e recorda-se que quando estava fazendo fisioterapia no programa de reabilitação profissional pelo INSS até conseguir pegar a prótese, deparou-se com muitas pessoas revoltadas por terem adquirido a deficiência. Disse que a maioria das pessoas se revoltava quando a prótese não dava certo ou quando era difícil a adaptação; viu algumas pessoas preferirem andar de muletas a utilizar a prótese, pois muitas vezes precisavam voltar ao trabalho para ter seu sustento familiar, como foi o caso de um pedreiro que conheceu. Todavia, considera

o programa de reabilitação profissional importante, pois oferece outros tipos de cursos profissionalizantes para que as pessoas que adquiriram a deficiência tenham oportunidade de serem inseridas novamente no mercado de trabalho, mas no caso dele todos diziam que a melhor opção ainda era a universidade. Porém, disse que na época chegou a ir atrás de todos os seus direitos e que foi atrás de um curso no SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, instituição brasileira de educação profissional aberta a toda a sociedade) de monitor ambiental, mas acabou desistindo, pois os horários coincidiam com os de suas aulas na universidade.

Como Jorge não contou se precisou de alguma acessibilidade na universidade após ter adquirido a deficiência, a pesquisadora o questionou e ele informou que não, dizendo que quando estava de muletas seu único problema era que as salas eram distantes e tinha de ir a pé, pois na época ainda não tinha seu carro adaptado. Contudo, disse que foram poucas as vezes em que precisou ir caminhando, pois seus colegas de sala lhe ofereciam carona. Contou que nunca pensou em conversar com seus professores para tentarem colocar as salas de aula mais próximas para facilitar o seu traslado e que também ninguém sugeriu isso a ele. Comentou ainda que apesar de gostar mais de o *campus* ser todo no térreo, as coisas ficam muito longe, dificultando o acesso. Informou que há um elevador para ele subir para o seu departamento e um banheiro acessível. Informou ainda que em algumas provas, quando ainda fazia uso das muletas, se sentiu prejudicado, pois tinha de passar de bancada em bancada para analisar as lentes dos microscópios, tendo o mesmo tempo que todos os outros alunos, demorava sempre mais e acabou reprovando na prova. Disse que na ocasião não havia pensado e manifestado que seria um direito dele ter um tempo a mais para realizar a prova por conta do tempo perdido entre o deslocamento de uma bancada para outra, aliado ao fato de que quando voltou para a universidade não queria ser visto como diferente e achava que não precisava mesmo de nada, mas hoje vê que algumas adaptações seriam necessárias. Contou que várias provas foram dessa maneira e que em algumas delas a professora teve a preocupação de deixá-lo fazer por último, para não atrapalhar os outros e nem ficar muito tempo de pé, esperando. Para Jorge, isso mostra o despreparo dos professores em lidar com situações novas em que têm estudantes com deficiência em suas salas de aula. Refletiu também como seria se alguém com cadeira de rodas fizesse o curso de Biologia, pois segundo ele as bancadas são muito altas e os bancos também, portanto inacessíveis para essas pessoas.

Jorge finalizou sua história elogiando a luta da pesquisadora em prol da acessibilidade dos estudantes com deficiência na universidade e comparou o trabalho realizado por ela com o que faz na construção de uma horta sem veneno no meio do canal, dizendo que é desafiador, muitas vezes chegando a ser um trabalho de formiguinha, mas que acredita ser possível de acontecer.

Gabriel (B8)

Gabriel, estudante do terceiro ano de Engenharia Civil, 19 anos de idade, possui transtorno do espectro do autismo.

Com dificuldade para iniciar sua história de vida, ansioso e desconfortável, solicitou à pesquisadora que lhe desse um direcionamento para não ficar perdido. A pesquisadora disse que poderia começar a sua história dizendo quem ele era, onde nasceu, o que fazia em sua infância, na adolescência até chegar à universidade. Por não compreender alguns acontecimentos da história de Gabriel, como fatos relacionados a sua trajetória acadêmica e ao seu transtorno, mais o fato de que ele estava interessado em fazer perguntas sobre o transtorno, a entrevista passou a ser mais direcionada.

Gabriel iniciou sua história, contando que veio de uma cidade do interior do estado de São Paulo e que sempre teve dificuldades em fazer amigos, por isso restritos a sua própria família, provavelmente porque eram obrigados a conviver com ele. Com o tempo foi conseguindo fazer alguns amigos no ensino fundamental, mas teve de mudar para outra cidade na sétima série (atual oitavo ano do EF) por conta do trabalho do seu pai, o que para ele foi um momento muito ruim, pois precisou começar tudo de novo. Os primeiros anos foram muito difíceis, principalmente na sétima série: ao chegar ao meio do ano escolar já não gostava do pessoal e considerava a escola muito puxada, motivos pelos quais, após um ano e meio, mudou-se para outra escola. No ensino médio, conseguiu uma bolsa de estudos com bom desconto numa escola conceituada da cidade, onde conseguiu fazer mais amigos; na metade do segundo ano, o material mudou, os professores foram saindo da escola e tudo desandou, retornando à escola em que estudara anteriormente. Questionado sobre esta volta, disse que fez poucos amigos, mas que passou a se dedicar mais aos estudos para conseguir passar no vestibular. Na época, os seus amigos acabavam sendo as amigas da sua irmã quase dois anos mais nova, chegando inclusive a namorar uma delas; atualmente sua irmã também está na universidade, fazendo graduação em Medicina.

Seguiu sua história contando que sempre teve uma letra horrível e que sempre demorava para finalizar as provas, sempre era o último a entregar a prova, muitas vezes seus professores tomavam a prova dele, mas tirava notas boas. Por conta disso, sua mãe o levou ao médico numa cidade próxima à dele para ver o que ele tinha, principalmente em relação à letra, ocasião em que foi diagnosticado com Síndrome de Asperger. Gabriel não se recordou de quantos anos tinha então, mas acredita que foi no final do primeiro colegial (Ensino Médio), quando estava com uns 15 anos de idade. Na ocasião, perguntou à pesquisadora se as pessoas são diagnosticadas antes, e conversamos um pouco sobre esta questão. Ao ser questionado se passou por outros profissionais após o diagnóstico, disse que passou pelo psiquiatra, que o encaminhou a uma psicóloga, a qual lhe aplicou vários testes. Informou ainda que quando pequeno também já havia passado por vários psicólogos e por uma fonoaudióloga. Ainda em relação ao diagnóstico, relatou que não o aceitou no momento e que não quis acreditar que tinha uma deficiência; na verdade, prefere não considerar assim até hoje, pois acha a nomenclatura “deficiência” algo muito “pesado” e negativo.

Em relação a como sua família lidou com a questão do diagnóstico, Gabriel contou que sua mãe chorou um pouco e que seu pai até hoje não entende direito sobre isso. Disse que nunca conversaram sobre seu diagnóstico e que na época ele tentava guardar isso em segredo, mas sua mãe contou para a família, inclusive para a sua namorada, o que fez com que ele ficasse com raiva e brigasse com sua mãe. Em relação a sua namorada, até hoje ela prefere achar que Gabriel não tem nada. Sua mãe era a que mais falava sobre a questão do diagnóstico; ele acredita que ela reagiu assim porque ele sempre foi uma criança bem difícil, chato com tudo, não gostava de nada, dava trabalho inclusive para comer (algo comum até hoje). Nesse ponto, conversamos um pouco sobre alguns comportamentos característicos da pessoa com transtorno do espectro do autismo e Gabriel mostrou-se bem interessado, fazendo alguns questionamentos sobre a causa da síndrome de Asperger e dando alguns exemplos que recordava, como não conseguir assistir a uma série ou a um filme, dependendo da tonalidade da voz dos personagens. Apesar de não aceitar o seu diagnóstico, Gabriel disse que quando chegou ao terceiro colegial via que estava sabendo as matérias, mas não conseguia lidar com a questão do tempo; por conta disso, sua mãe solicitou uma hora adicional de prova no vestibular. Foi aprovado passando direto, logo depois do terceiro ano.

A partir do ingresso na universidade, não querendo ser nomeado como deficiente, não requisitou nada da universidade. Apenas no seu segundo ano de

faculdade contou aos seus amigos mais próximos que tinha Síndrome de Asperger, e recentemente a outros colegas. Não se sentia com muita intimidade para contar sobre seu diagnóstico aos outros, mas que quando perguntaram a ele por que não iria fazer a lista de exercícios da prova junto com todos, contou sobre a entrevista da pesquisa e se sentiu à vontade de dizer o motivo a eles. Questionado sobre a reação dos seus amigos, relatou que o questionaram o motivo de ele não ter contado antes, e falou de seu medo de que o tratassem diferentes; os amigos disseram que não iriam mudar nada em relação a ele, independentemente do que tinha ou deixava de ter. Em seguida contou que eles sempre encham o seu saco no intervalo por conta de ser o último a sair da prova e ainda entregar algumas faltando uma ou duas questões; ele mesmo brinca com seus amigos, dizendo que nada mudou desde então.

Gabriel parece levar com certa tranquilidade e humor a sua dificuldade em terminar as provas no tempo certo. Após ter entrado na faculdade teve certo impulso e começou a conversar mais com as pessoas, foi mais tranquilo fazer novas amizades, sentindo-se mais acolhido. Acredita que o problema maior sempre foram as outras pessoas e que na universidade encontrou gente com mente mais aberta, como ele, que aceitava melhor as diferenças. Atualmente tem vários amigos e apesar de metade da sua sala (trinta estudantes) ainda ter mentalidade do pessoal que estudou com ele no ensino médio, os outros trinta são mais próximos a ele.

Ao ser questionado sobre a questão do tempo adicional no vestibular, Gabriel informou não se lembrar como ocorreu, pois foi sua mãe que fez a inscrição dos vestibulares, mas achava que ela havia mandado um atestado médico junto com o pedido. Foi mais tranquilo realizar a prova, mas talvez precisasse ainda de mais tempo; se houvesse tempo a mais nas provas na faculdade, provavelmente tiraria notas melhores. Na universidade, alguns professores já retiraram sua prova, reagindo normalmente ao acontecer isso; nenhum professor nunca perguntou a ele o motivo desse atraso nas provas, pois são sessenta estudantes na sua sala e os professores não são próximos aos alunos. Aqui, Gabriel perguntou se estaria na lei os professores darem tempo a mais para ele nas provas, assim como tirou dúvidas sobre a questão da acessibilidade ser ou não ser apenas para pessoas com deficiência física, assuntos sobre os quais houve um tempo de conversa entre participante e pesquisadora. Em relação à questão da acessibilidade, Gabriel disse que fez um projeto de arquitetura a partir do qual a professora fez uma vivência com os alunos pelo *campus*: alguns andaram de muletas, outros de cadeira de rodas ou com os olhos vendados, e todos puderam ver o

quanto a universidade, naquele pequeno espaço que julgavam tranquilo, não era acessível para todos.

Gabriel finalizou sua história contando um pouco sobre sua vida universitária. Quando ingressou na universidade, seus pais ficaram muito felizes, foi um processo tranquilo, aprendeu já nos primeiros dias a se virar sozinho. Em relação a sua irmã, disse que brigavam muito quando eram adolescentes, pois tudo que ele fazia a irritava, mas acredita que a distância os fez ficarem mais próximos. A sua maior dificuldade nessa época de transição foi ficar longe da sua namorada, mas depois se acostumou com a distância. Atualmente Gabriel mora sozinho, num local que oferece acesso a tudo de que precisa por perto. Ele e seus amigos não vão muito a festas, mas vão ao shopping juntos, vão à casa um do outro, assistem a jogos de basquete e vão à academia juntos. Além disso, contou animado que participa de um projeto de extensão de cunho social que revitaliza escolas e faz trabalhos com as crianças e idosos, e que fora da universidade faz *Kung-Fu* e academia. Gabriel encerrou sua entrevista agradecendo à pesquisadora por estar fazendo esse tipo de pesquisa.

Grupo de Intervenção

Frequência dos estudantes no grupo

Conforme exposto anteriormente, foram quatro os estudantes com deficiência que participaram do grupo de intervenção. A presença deles no grupo pode ser conferida no quadro a seguir.

Quadro 6. Frequência dos participantes no Grupo de Intervenção

ENCONTRO	JORGE (B6)	GABRIEL (B8)	LOLLA (B2)	FRANCISCO (B1)
1º (20/10/2017)	X	X		
2º (10/11/2017)	X	X	X	
3º (17/11/2017 e 27/11/2017)	X	X	X	
4º (24/11/2017)	X	X		X

5° (01/12/2017)	X		X	
6° (04/12/2017)	X	X		X
7° (08/12/2017)	X		X	
8° (11/12/2017)	X	X	X	
9° (15/12/2017)	X	X		X
10° (18/12/2017)	X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme observado, foram oferecidos dez encontros. Jorge participou de todos eles, tendo 100% de frequência, seguido de Gabriel com oito encontros, ou 80% de frequência. Já Lolla participou de seis encontros, com 60% de frequência, e Francisco participou de quatro encontros, tendo frequência de 40%. As ausências ocorridas foram em sua maioria justificadas antecipadamente por motivos como estudos, trabalho, entrevistas de emprego, doenças e viagens para cidade natal. Nos encontros em que estiveram presentes, houve envolvimento e participação por parte de todos.

Após concordância de todos os participantes, foi criado um grupo no *whatsApp* denominado “Inclusão e acessibilidade”, com a finalidade de facilitar a troca de informações relacionadas ao grupo, como avisos de mudanças de horários, de sala de atendimento, justificativa de ausência ou atraso no grupo, solicitação das tarefas a serem realizadas e também para compartilhar materiais (vídeos, reportagens, notícias, sites, tirinhas, imagens) sobre as temáticas discutidas nos encontros que poderiam ser de interesse de todos. Essa ferramenta mostrou-se muito interessante para o desenvolvimento da pesquisa, favorecendo a comunicação e troca de informações e experiências entre os participantes, além de estreitar o vínculo entre todos.

Encontros

A tabela a seguir informa de modo resumido os objetivos, as atividades propostas e os resultados obtidos pelos estudantes com deficiência no grupo de intervenção.

Tabela 1. Cronograma e resultados do grupo de intervenção

ENCONTRO	PRESENTES	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS
1º Encontro	Jorge e Gabriel	Apresentar os participantes, estabelecer vínculo inicial e eleger os itens temáticos para serem discutidos nos encontros posteriores.	Explicações sobre a pesquisa, funcionamento do grupo e assinatura do termos de consentimento do CPA; Apresentação ao grupo – cada participante deveria contar pelo menos cinco coisas sobre sua vida; Apresentação do vídeo-documentário institucional intitulado “Acessibilidade no Ensino Superior” (OBEDUC/CAPES, 2016) para suscitar discussões sobre as temáticas que gostariam de discutir nos encontros posteriores; Discussões e eleição dos tópicos a serem discutidos no grupo.	Timidez inicial dos participantes, melhorando a comunicação posteriormente; Dificuldade de discutir sobre o conteúdo do vídeo, sendo necessário auxílio da pesquisadora para provocar as discussões; Tópicos de interesse: conhecimentos dos direitos da PCD; Acessibilidade e recursos de acessibilidade; formas de lidar com as barreiras atitudinais; Conhecimento sobre as deficiências e esporte e deficiência; Criação do grupo “Inclusão e Acessibilidade” no <i>whatsApp</i> pra troca de informações do grupo.
2º Encontro	Jorge, Lolla e Gabriel	Discutir a história da pessoa com deficiência e refletir sobre seus desdobramentos conforme definições e concepções de deficiência.	Questionamentos, seguidos de reflexões: “Vocês conhecem outras pessoas com deficiência?”; “Vocês estudaram ou estudam com outras pessoas com deficiência?”; “É comum ver pessoas com deficiência no nosso dia a dia?” “Nos locais públicos?”; “O que a história e a cultura têm a ver com a pessoa com deficiência?”; “Alguém aqui sabe sobre a história da pessoa com deficiência?”; “Como as pessoas com deficiência eram tratadas ao longo da história pela sociedade?”; “Será que o tratamento dado no passado interfere nos dias de hoje?”; Apresentação do vídeo “Visão histórica da deficiência”, do MEC (VENEGAS, 2008) e do conteúdo (slides) criado pela pesquisadora sobre a história da pessoa com deficiência através dos textos de Aranha (2001) e do MEC (BRASIL, MEC/SEESP, 2001); Uso de imagens e questionamentos para as discussões sobre normal	- Maior participação e envolvimento dos estudantes nas discussões propostas, mostrando-se menos tímidos; Todos os estudantes conheciam ou já haviam tido contato com outras PCD; Após ter adquirido a deficiência, Lolla e Jorge passaram a prestar mais atenção nas PCD e em acessibilidade; Visão de normalidade como um padrão estabelecido socialmente e que provoca preconceitos; Todos pareciam possuir algum conhecimento prévio dos assuntos discutidos e tendiam a apresentar uma visão mais social e crítica do conceito de deficiência;

			<p>x anormal, seguida de apresentação de slides com embasamento em textos da Amaral (1994;1998); Apresentação dos slides, discutindo-se as diferentes concepções de deficiência (metafísica, biológica, social e histórico-cultural), o conceito de deficiência nas legislações (BRASIL, 2009; BRASIL, 2015) e o conceito de deficiência para a Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1997); Tarefa solicitada: tirar fotos e/ou notas do que julgavam ser acessível ou não no ambiente universitário e na cidade em que moravam</p>	<p>Espanto sobre as definições de “deficiência”; Desconhecimento sobre a Lei Brasileira de Inclusão; Curiosidades em relação a próteses e troca de experiências entre os estudantes; Eleição de novos temas para discussão no grupo: lei de cotas e os desafios no mercado de trabalho para a PCD.</p>
3º Encontro	1º dia – Jorge	<p>Refletir criticamente sobre as diferentes nomenclaturas e definições voltadas à pessoa com deficiência ao longo da história;</p> <p>Promover o conhecimento sobre as diferentes categorias de deficiência e suas causas.</p>	<p>Técnica de aquecimento - <i>brainstorm</i>, pela qual se pediu aos estudantes que citassem outros nomes dados para “pessoa com deficiência”, de forma rápida, sem pensar muito. As palavras foram anotadas na lousa e discutiram-se os motivos de algumas palavras estarem presentes: “Seriam construções sociais do que é ser pessoa com deficiência?”; “Seriam palavras com as quais eles se identificam ou não?”; “Essas nomenclaturas reforçam a segregação e exclusão desses sujeitos?”; Explicação dos motivos das mudanças e definições de nomenclaturas voltadas à pessoa com deficiência ao longo dos anos através da apresentação de slides (SASSAKI, 2003), seguidos das diferentes categorias de deficiência (física, auditiva, visual, múltipla, intelectual e TEA), mobilidade reduzida; Explicação de algumas causas dessas deficiências através de imagens e vídeos (AMELINES, 2007; APA, 2014; BRASIL, 2004; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015; YOUTUBE, 2017; RASHID, 2018); Exposição de alguns dados do censo sobre o número de pessoas com deficiência e as diferentes categorias no Brasil e no Estado de São Paulo (CENSO, 2010).</p>	<p>Palavras surgidas: “retardado”, “aleijado”, “mudinho”, “incapaz” e “débil mental” – preconceituosas, porém ainda utilizadas; Interesse sobre o Decreto 5.296, principalmente em relação à deficiência física, com esclarecimento de dúvidas; Conhecimento sobre o direito da PCD relacionado à habilitação automobilística; Visão do conceito biológico de deficiência – uso de drogas, bebida, nível sócio-econômico baixo; Uso da deficiência como vantagem; Curiosidade sobre a deficiência visual – sobrinho com glaucoma e TEA- teve alunos com TEA; Conhecimento sobre genética e deficiência advindas de má-formação; Não espanto sobre dos dados de Censo;</p> <p>Palavras surgidas: “retardado”, “aleijado”, “necessitado”, “especial” e “problemático” - preconceituosas, pesadas, porém ainda utilizadas;</p>

	2º dia –Lolla e Gabriel			Curiosidades e dúvidas sobre o uso de alguns termos; Domínio sobre sua deficiência física; Dúvida e esclarecimento sobre doença mental e deficiência intelectual; Curiosidade e esclarecimento sobre síndromes e implante coclear; Reflexão sobre o diagnóstico de TEA, identificação de algumas características, dúvidas retiradas, maior aceitação; Auxílio da colega para reflexão sobre o seu transtorno; Espanto sobre dados do Censo, gerando discussão de suas causas; uso de caderno de anotações por Gabriel.
4º Encontro	Jorge, Gabriel e Francisco	Promover a compreensão da história do movimento político da pessoa com deficiência no Brasil e no mundo e as suas influências na construção de legislações voltadas à inclusão e aos direitos da pessoa com deficiência no Brasil e no	Apresentação de parte do documentário “Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência” (GALVÃO; GARCIA, 2014) como forma de iniciar as discussões a respeito da história do movimento político da pessoa com deficiência no nosso país e no mundo e seus reflexos na construção de legislações voltadas a esse público; Apresentação do conteúdo (slides) criado pela pesquisadora sobre o movimento político da pessoa com deficiência, tendo como pano de fundo a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU,1975), o Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981 (ONU, 1979), a Constituição Brasileira (BRASIL 1988), a construção das Secretarias Nacionais e Estaduais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006); Discussão do conceito de inclusão social (BRASIL, 2001) e as legislações brasileiras voltadas aos direitos da pessoa com deficiência (Lei nº7.853/1989 a Lei nº13.146/2015).	- Desconhecimento e interesse pelo movimento das PCD; Curiosidade sobre as legislações e seus direitos; Discussão e interesse sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Conhecimento sobre a carteira de ônibus para PCD e troca de informações entre os estudantes sobre alguns direitos cotidianos; Desconhecimento da maioria das legislações e dos seus direitos; conceito de acessibilidade dos estudantes, para além da acessibilidade física; Resultados: Reflexão e exemplos de acessibilidade em suas vidas, compartilhando-os com seus colegas; Identificação da falta de acessibilidade

		<p>mundo.</p>	<p>Por fim, discussões sobre o conceito de acessibilidade através de questões reflexivas: “O que é acessibilidade?; “Quando você pensa na palavra ‘acessibilidade’, o que vem na sua cabeça?; “Quem precisa de acessibilidade?; “Você precisa de acessibilidade no seu dia a dia?; “Será que existem diferentes âmbitos de acessibilidade? Quais?; “Você acha que a sociedade conhece todos eles? Sim, não, por quê?; também foi feito uso de fotografias da tarefa solicitada aos estudantes e tiradas pela pesquisadora.</p>	<p>para além daquelas que conheciam, principalmente em relação ao espaço universitário.</p>
5º Encontro	Jorge e Lolla	<p>Discutir e refletir sobre o conceito de acessibilidade em seus diferentes âmbitos;</p> <p>Promover o conhecimento e discussão das legislações de inclusão e acessibilidade no ensino superior.</p>	<p>Continuação do conteúdo do encontro anterior. Apresentação e discussão do conceito de acessibilidade nas legislações (BRASIL, 2004; BRASIL, 2015) e normas técnicas (ABNT, 2004; ABNT, 2015); Apresentação e exemplificação, através de imagens, dos diferentes âmbitos de acessibilidade (arquitetônico, comunicacional, informacional, metodológico, programático e atitudinal); Discussão da questão da acessibilidade através de trechos recortados e mostrados dos relatos dos próprios participantes na fase de entrevista; discussão das legislações sobre inclusão e acessibilidade no Ensino Superior e sobre os recursos de acessibilidade que as pessoas com deficiência têm direito de usufruir quanto ao acesso e à permanência no Ensino Superior (Lei nº 9.394/96; Portaria nº 1.679/1999; Portaria nº 3.284/2003; Decreto 5.296/2004; LEI Nº 11.096/2005; Decreto nº 6.949/09; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008); Decreto nº 7.234/2010; Decreto nº 7.611/2001; Lei 13.409/2016; Lei nº12.796/2013; Nota Técnica 08/2011; Aviso Circular nº 277/1996; Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº13.146/2015). Por fim, foram apresentados dois vídeos: “Todos diferentes, todos iguais – Episódio 2 - Lazer” (YOUTUBE, 2017) e “World’s First Waterpark That’s Wheelchair Friendly” (FENNEL;</p>	<p>Interesse pelos recursos de acessibilidade, principalmente tecnológicos; Compartilhamento dos momentos em que não lhe foi oferecida acessibilidade; Empatia pelas barreiras enfrentadas pelos estudantes; desânimo pelas barreiras atitudinais presentes na vida da PCD; Sentimento de revolta pela falta de acessibilidade ainda existente no <i>campus</i>; Não conhecimento de alguns recursos oferecidos pela própria universidade em favor da PCD; Indignação por diferença nas legislações das universidades federais e estaduais relacionadas aos direitos da PCD; Identificação das barreiras de acessibilidade enfrentadas pelos estudantes e os sujeitos do vídeo; troca de experiências através de exemplos de pseudoacessibilidade que já vivenciaram;</p>

			ALBEN, 2018), como forma de ilustrar as discussões realizadas no encontro e frisar que a acessibilidade vai muito além da acessibilidade arquitetônica/física.	interesse sobre o lazer acessível.
6º Encontro	Jorge, Gabriel e Francisco	<p>Discutir sobre os recursos de acessibilidade que as pessoas com deficiência têm direito de usufruir no acesso e permanência no ensino superior;</p> <p>Discutir sobre o Enem acessível;</p> <p>Refletir sobre os dados do Censo e do Inep;</p> <p>Discutir se a Unesp é uma universidade inclusiva e acessível.</p>	<p>Continuidade dos encontros anteriores. Retomada do assunto final do último encontro; apresentação, através de dois recortes de jornal, da fala de estudantes com deficiência sobre a importância desses recursos no acesso e permanência ao Ensino Superior; Discussão e reflexão acerca do Enem ser acessível, o tema da redação de 2017 ("Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil") e as polêmicas sobre a redação e a prova – assuntos atuais (avanços e confusões); Discussão dos dados do Censo 2010 sobre nível de instrução e sexo da pessoa com e sem deficiência; Discussão se a Unesp é inclusiva e acessível a todos, através de algumas perguntas norteadoras: “Há estudantes com deficiência matriculados em sua Universidade? Quantos? Quais categorias de deficiência?”; “Você conhece algum outro estudante com deficiência? E de outro <i>campus</i> ou universidade?”; “A sua Universidade promove ações inclusivas e de acessibilidade?”; “O que nós, estudantes com deficiência, podemos fazer para favorecer a inclusão da pessoa com deficiência em nossa Universidade?”; Exposição dos dados estatísticos de matrícula dos estudantes com deficiência na Unesp e as categorias de deficiência, o que a Unesp vem realizando em termos de inclusão e acessibilidade (criação da comissão de acessibilidade, <i>site</i> sobre inclusão e acessibilidade, NEAD e Unesp Aberta, Grupo de Acessibilidade da Rede de Bibliotecas Unesp (GARBU), Serviço de Inclusão e Acessibilidade a Informação (SIAI), a Biblioteca Digital Acessível (BDA), entre outros); discussão sobre o funcionamento da Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP) na Universidade e os auxílios para a</p>	<p>Compartilhamento do trabalho de prótese de mão de Francisco com os colegas; interesse dos colegas pelo trabalho de Francisco, retirando dúvidas; Todos mostram-se sensibilizados e discutem sobre a falta de preparo dos fiscais do Enem, a falta de conhecimento e informação sobre a deficiência, a invisibilidade da temática e a presença das barreiras atitudinais; Não espanto sobre os dados do Censo; somente um estudante conhecia outra PCD no <i>campus</i>; Pouco conhecimento sobre os recursos acessíveis da Unesp; Grande reflexão sobre como poderiam favorecer a inclusão na Unesp, dando sugestões para além da sua deficiência; Após primeiros encontros, passam a refletir mais sobre a acessibilidade na universidade; Desconhecimento sobre os auxílios para a permanência estudantil no <i>campus</i>.</p>

			permanência estudantil (auxílio especial, subsídio alimentação e bolsa monitoria); fechamento do vídeo de uma estudante com deficiência da Unesp - “A construção de um futuro possível – TEDx UNESP Bauru” (YOUTUBE, 2016).	
7º Encontro	Lolla, Arthur (convidado de Lolla), Jorge e Bella (convidada de Jorge)	Promover a compreensão e discussão do conceito das barreiras atitudinais historicamente, as formas práticas de lidar com elas nos diferentes contextos; Discutir a importância dos recursos e redes de apoios para lidar com as barreiras atitudinais.	Foi solicitado aos estudantes que trouxessem algum colega ou amigo da universidade para participarem; Apresentação e explicação do vínculo com o estudante; Exibição do vídeo “Vamos ver as diferenças com os olhos de uma criança” (YOUTUBE, 2014) para sensibilização da temática, após o que foram feitas perguntas reflexivas para dar início às discussões; Apresentação e discussão dos relatos de falas dos próprios participantes sobre barreiras atitudinais que já enfrentaram; na sequência, uma explicação histórica e conceitual de como se constroem as barreiras atitudinais (estigma, estereótipo, preconceito, etc.) e suas consequências para o desenvolvimento pessoal e acadêmico da pessoa com deficiência (AMARAL 1994; AMARAL, 1998; GOFFMAN, 1988; OMOTE, 2004; VIGOTSKI, 1997); Perguntas reflexivas para discutir formas de lidar com as barreiras atitudinais, assim como a importância do suporte e dos apoios nesse momento; Utilização de tirinhas (FERRAZ, 2001; OLIVEIRA, 2013) e o vídeo “E se olhássemos pela segunda vez?” (YOUTUBE, 2016), sobre a questão dos estereótipos, como forma de ilustração e discussão da temática; Apresentação de exemplos de ações atitudinais de acessibilidade realizadas em algumas universidades federais do nosso país (CIANTELLI, 2015).	Envolvimento por parte dos novos participantes do grupo nas discussões; todos conheciam alguém com deficiência; Sentimento de revolta por parte de Bella pelos preconceitos que o namorado (Jorge) já havia vivido por conta da deficiência; Empatia por parte de todos pelas barreiras atitudinais já enfrentadas por seus parceiros; momento de conhecimento, troca e acolhimento do outro pelas barreiras enfrentadas; Busca de ajuda por parte de Jorge pra saber lidar com a questão de ser um imã para histórias tristes; Declaração por parte de Lolla de como seu parceiro é importante e lhe dá forças para enfrentar as barreiras do seu cotidiano.
8º Encontro	Lolla, Arthur (convidado de Lolla), Jorge e Bella	Promover formas práticas de lidar com as barreiras atitudinais nos	Continuidade do anterior; Uso de perguntas reflexivas para discutir formas de lidar com as barreiras atitudinais, assim como a importância do suporte e dos apoios nessa situação. Também foram utilizadas tirinhas (ARIHECK, 2019; BLOGSPOT, 2013; FACEBOOK, 2015; FERRAZ, 2001;	Importância por parte de todos das redes de apoio e a diferença que elas fazem para enfrentarem as barreiras atitudinais, dando-lhes força; concordância de todos

	(convidada de Jorge)e Gabriel	diferentes contextos sociais e discutir a importância dos recursos e redes de apoios para lidar com as barreiras atitudinais.	WORDPRESS, 2012) para ilustração e crítica da temática. Apresentação de algumas ações atitudinais de acessibilidade que estão sendo realizadas em algumas universidades federais brasileiras (CIANTELLI, 2015), assim como relatos dos participantes sobre a importância dos suportes e apoios recebidos no enfrentamento das barreiras de acessibilidade; Realização de uma dinâmica com vídeos “Dicas de convivência” – Instituto Mara Gabrilli (CHEDIAK, 2013) em duplas (estudante e colega/estudante e pesquisadora), para promover o fechamento do tema do encontro e promover a discussão, reflexão e aprendizado de formas de lidar e interagir com as pessoas com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual e transtorno do espectro do autismo), evitando que as barreiras atitudinais ocorram.	sobre a importância da informação para reduzir as barreiras atitudinais; compartilhamento de vivências de barreira atitudinal e formas de lidar com elas; empatia de todos pelas situações de barreiras vividas; grande envolvimento na dinâmica por parte de todos; participação no grupo os fez refletir mais sobre inclusão e acessibilidade; Gratidão dos colegas por poderem participar dos encontros e terem mais conhecimento do assunto, podendo compartilhar com mais pessoas o que aprenderam.
9º Encontro	Jorge, Francisco e Gabriel	1ª Parte: Promover o acolhimento, a discussão e reflexão acerca do diagnóstico, dos seus desafios e a importância das redes de apoio; Promover o conhecimento da CIF e dos modelos de centros de reabilitação no	Uso de perguntas para reflexão aos participantes: “O diagnóstico é importante para a pessoa com deficiência? Por quê?”, “Os médicos ou profissionais da saúde souberam passar a informação adequada a vocês e aos seus familiares sobre o diagnóstico? Como foi?”, “Como foi para vocês receberem o diagnóstico? Como lidaram? E seus familiares? E amigos?”, “Como ficou a sua vida após o diagnóstico? Houve mudanças ou não?” e “O diagnóstico pode ser um problema? Por quê?”, seguidas de discussões sobre elas, mais a leitura de texto de uma estudante com Síndrome de Asperger sobre a temática; Apresentação e discussão dos recortes de falas dos próprios estudantes sobre a questão do diagnóstico; Apresentação e discussão da CIF; Acolhimento, reflexão e discussão acerca de como os participantes lidavam com os desafios impostos pela deficiência em termos pessoais, assim como a importância das redes de apoio; Apresentação dos modelos de centros de	Compartilhamento de como enfrentaram seus diagnósticos e acolhimento dos colegas; Oportunidade de falarem sobre seu diagnóstico e das suas dificuldades; Todos possuem redes de apoio para lidar com as dificuldades advindas da deficiência; não tinham conhecimento da CIF e dos centros de reabilitação.

		Brasil e no mundo.	reabilitação no Brasil e no mundo para o conhecimento dos participantes (a pedido de Lolla), o curta “Como Seria” (2015), de Daniel Gonçalves, e parte do depoimento do “Cromossomo 21 - Episódio 12”, com Fernanda Honorato, primeira repórter Down do Brasil (DUARTE, 2017), para ilustrar o que foi discutido.	
9º Encontro	Jorge, Francisco e Gabriel	2ª parte: Promover a discussão e reflexão acerca do mercado de trabalho, legislações e dados estatísticos sobre a empregabilidade de pessoas com deficiência; Discutir e refletir criticamente sobre as áreas profissionais em que a pessoa com deficiência se destaca, com foco na área do esporte e das artes	Uso de perguntas reflexivas: “Onde é comum encontrarmos pessoas com deficiência no mercado de trabalho?”, “Em que áreas profissionais as pessoas com deficiência se destacam?”, “Por que pensamos apenas em algumas áreas profissionais em detrimento de outras?” e “Onde mais vocês acham que as pessoas com deficiência poderiam se destacar profissionalmente? O que impede que isso aconteça?”, seguidas de discussões acerca do mercado de trabalho e da pessoa com deficiência; Exibição de figuras de esportistas com deficiência para discussão do tema e relato de algumas curiosidades sobre a história dos Jogos Paraolímpicos (a pedido de Jorge) e sobre a Lei de Incentivo ao Esporte; Exibição de outras imagens de pessoas com deficiência e suas profissões, com discussão e reflexão sobre as áreas profissionais onde a pessoa com deficiência acaba se destacando (esporte, arte, música, cinema, modelo, etc.) em relação a outras e os motivos de isso acontecer, assim como curiosidades sobre a Associação dos Pintores com a Boca e os Pés; Exibição de imagens de pessoas com deficiência em diferentes profissões comuns (alguns famosos, inclusive) e discussões a esse respeito. Conversa sobre a lei de cotas no trabalho (BRASIL, 1991), curiosidades e dados estatísticos sobre a empregabilidade de pessoas com deficiência (RAIS (2015), o Relatório Mundial da Pessoa com Deficiência (2012), exibição do vídeo “O treino que muda opiniões – Rio 2016” (YOUTUBE, 2016), um outro vídeo de aula de dança numa academia com a	Maior vínculo entre os participantes, que passaram a conversar mais sobre diferentes assuntos e a brincarem mais uns com os outros; Desconhecimento da lei de cotas por Gabriel; conhecimento e gosto de Jorge e Francisco sobre esporte, trocando informações;

			presença de pessoas na cadeira de rodas (FACEBOOK, 2018), um vídeo do esportista paraolímpico Breno Viola (GUELMANN, 2018) e o vídeo “Elas dançam para desafiar suas deficiências”(FACEBOOK, 2017).	
10º Encontro	Jorge, Francisco, Gabriel e Lolla	Realizar um momento de confraternização e encerramento do grupo, promovendo uma avaliação dos participantes acerca do grupo e discussões iniciais das ações posteriores para sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica sobre a inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência na Universidade.	Agradecimento da pesquisadora pela presença e participação de todos nos encontros do grupo e feedback sobre o que foi trabalhado. Em seguida cada participante avaliou oralmente a proposta do grupo. Por fim, houve discussão das possíveis ações futuras do grupo acerca da promoção de sensibilização/conscientização no campus sobre inclusão e acessibilidade no Ensino Superior. O encontro se deu no bosque da universidade, com comes e bebes.	Gratidão por parte de todos pelos conhecimentos compartilhados: Contribuição para o crescimento pessoal e profissional; Mais reflexão sobre assuntos novos na área; Ampliação da rede de amizades; Importância da participação dos colegas; Conhecimento da história da PCD e legislações – inspiração; Conhecimento como forma de lidar melhor com os outros para falar sobre a deficiência; Possibilidade de contato com outra PCD; Aceitação da deficiência; Primeiro contato com a questão da deficiência e acessibilidade; grupo como uma das coisas que mais valeram a pena na universidade; Vínculo de amizade e afeto entre os participantes e a pesquisadora; Incentivo a querer ser uma melhor psicóloga; Iniciativa e envolvimento por parte de todos para realizar ações inclusivas e acessíveis para sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica sobre o tema.

Fonte: Dados da pesquisa

Análise crítica geral dos Encontros

De forma geral, os encontros propostos cumpriram seu objetivo principal, proporcionando um espaço de acolhimento, escuta e voz aos estudantes com deficiência da UNESP que nunca antes puderam contar com uma rede de apoio nessa direção.

Desde o início, o grupo de intervenção tornou-se um local em que esses sujeitos puderam compartilhar suas experiências, seus conhecimentos, suas dificuldades, seus anseios, seus medos, suas angústias, suas conquistas, seus desafios, suas escolhas, seus ideais, esclarecendo dúvidas, obtendo novos conhecimentos, desmistificando conceitos errôneos, aprendendo temáticas novas, refletindo sobre suas realidades, sobre os seus direitos, sobre sua história, expondo suas opiniões e buscando juntos soluções para se tornarem visíveis, ouvidos e terem seus direitos respeitados em todos os espaços.

De modo mais tímido e menos participativo no início, possivelmente por não se conhecerem e por terem pouco conhecimento sobre a temática da deficiência, inclusão e acessibilidade, aos poucos, e principalmente com o incentivo da pesquisadora, os estudantes passaram a participar mais, a expor mais suas opiniões, a solicitarem temas do seu interesse para serem discutidos, a deixarem suas vozes, dúvidas e inquietações serem ouvidas e compartilhadas, contribuindo para as discussões, reflexões e para a formação de um vínculo de respeito, companheirismo, afeto e, por que não?, de amizade entre os estudantes e a pesquisadora.

O envolvimento pela temática e o interesse em participar dos encontros foi surpreendente, pois além de evitarem faltar e de suscitarem diferentes discussões para além das propostas nos encontros, um deles foi realizado novamente a pedido do próprio estudante que faltou ao previsto originalmente, a fim de participar do conteúdo trabalhado. Houve anotações realizadas durante os encontros por parte de um dos estudantes, acataram as indicações de livros, filmes e seriados sugeridos e realizaram compartilhamento de notícias, curiosidades, vídeos, tirinhas sobre a temática da inclusão no grupo de *whatsApp*. Destaque-se que até hoje o grupo criado no *whatsApp* existe, com troca de informações a respeito da temática, assim como de suas vivências, com compartilhamento entre os estudantes, demonstrando que a rede de apoio se manteve, mesmo depois de encerrado o grupo de intervenção.

Nos encontros, mostrou-se curioso o desconhecimento por parte da maioria dos estudantes sobre a sua própria deficiência e da de outras pessoas – *“Porque a pessoa com autismo tem dificuldades em manter contato visual? Acontece com todos? A*

dificuldade em compartilhar momentos ou interesses com outras pessoa, não pode ser seletiva, algo que a pessoa escolhe?” (Gabriel); *“Se você usa óculos, então você não é considerado pessoa com deficiência? Se a pessoa fizer uma cirurgia e arrumar seu problema, continua sendo considerada pessoa com deficiência visual?”* (Jorge); o desconhecimento ou o conhecimento apenas parcial sobre as diferentes formas de acessibilidade – *“O tempo adicional seria qual tipo de acessibilidade?”* (Gabriel); *“A áudio-descrição seria qual tipo de acessibilidade?”* (Francisco); sobre a história do movimento político das pessoas com deficiência – *“[...] eu não sabia, eu não fazia ideia de várias coisas que foi falado ali, das leis específicas eu não sabia, dos grupos que batalharam para isso [...]”*(Francisco), sobre legislações e de seus direitos, principalmente no Ensino Superior – *“Essas legislações que está mostrando, são todas relacionadas ao Ensino Superior?”* (Lolla); *“Como funcionaria quando o estudante adquire a deficiência no meio do curso, existe alguma lei que protege essa pessoa?”* (Jorge); *“Há cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais?”*(Lolla) e sobre os serviços de auxílio e permanência disponibilizados pela própria instituição - *“Como funciona essa coisa de monitor?”* (Lolla); *“Quem seriam os bolsistas da bolsa de monitoria?”*(Francisco).

Desconhecimentos como esses também foram constatados em outras pesquisas (PALMER; ROESSLER, 2000; WHITE *et al.*, 2014; WEBB *et al.*, 2008; PROWSE, 2009; WALKER, 2011; ALENCAR, 2013; CABRAL, 2013; LIMA, 2013; FOSSEY *et al.*, 2017; MORINÃ; MOLINA; CORTÉS-VEGAS, 2018) e evidenciam a necessidade de se oferecerem intervenções que visem favorecer a autoadvocia e o empoderamento desses jovens – sobre quem são, sobre seu grupo social e sobre os seus direitos –, pois quanto mais autoadvogados, conscientes e empoderados estiverem, provavelmente mais saberão lidar com as adversidades advindas da falta de acessibilidade, e passarão a reivindicar mais sobre seus direitos na universidade, o que favorecerá suas vivências acadêmicas e a sua permanência nesse ambiente (DANTAS, 2014; SOARES, 2010)

Todavia, alguns estudantes possuíam grande conhecimento sobre seus direitos mais cotidianos, relacionados à compra de veículos adaptados, à carteirinha de passe de ônibus municipal e intermunicipal, ao selo destinado a pessoa com deficiência nos carros para reserva de vagas, à burocracia da carteira de habilitação, à questão de próteses e órteses - *“Aumentou bastante a procura por carta de motorista, devido aos descontos dados para comprar um carro, porque quem tem carta especial recebe 35% de desconto na compra de um carro e, portanto, aumentou muito a busca [...]”* (Jorge);

“Ah, tem uma coisa de legislação, aqui em Bauru, vocês já foram atrás?, eu tenho esse cartãozinho que é de transporte municipal, não sei se já chegaram a tirar [...]” (Francisco), assim como estavam envolvidos de certa forma com a temática através da participação na natação paraolímpica e de projetos na universidade sobre fabricação de próteses de mão a baixo custo e inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho – *“[...]agora eu estou fazendo a natação paraolímpica[...]”* (Jorge); *“[...]e aí montamos a impressora e aí eu e outro aluno a gente está desenvolvendo prótese [...]”* (Francisco); *“[...]na verdade eu estou em um projeto de extensão agora, sobre inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho[...]”* (Lolla). Esses conhecimentos demonstram que esses estudantes são empoderados em outras áreas da sua vida e buscam por seus direitos, característica importante para o seu desenvolvimento humano.

Dessa forma, os encontros possibilitaram apropriação de conhecimentos novos e importantes para a vida dos estudantes, que se mostraram admirados, principalmente pela história do movimento político das pessoas com deficiência, feito que possivelmente os motivou a continuarem participando do grupo e a tornarem-se sujeitos mais autoadvogados e empoderados. Além disso, o compartilhamento dos direitos e as informações que os estudantes já possuíam proporcionou maior aproximação entre eles, que passaram a se ajudar nessas questões.

Apesar dos encontros terem contribuído para que os estudantes tivessem uma concepção social da deficiência e compreendessem o fenômeno em suas múltiplas determinações, eles, talvez por suas trajetórias de vida e por estarem inseridos numa universidade pública, já possuíam uma visão mais social da deficiência em suas falas, apresentando críticas à sociedade pelo tratamento inferiorizado e de exclusão dado no passado às pessoas com deficiência – *“A estatística deveria ser usada apenas para quantificar, para ter noção de quanto é aquilo e aquilo outro, mas não seria legal para qualificar, para qualificar os seres humanos.”* (Lolla), bem como às diferentes formas com que foram tratados segundo cada cultura – *“tem culturas que excluem mesmo a pessoa com deficiência, os índios mesmo enterram, abandonam na floresta, é uma espécie de seleção natural, se for pensar no lado biológico[...]”* (Jorge); *“lembro da aula de história na escola, a questão dos espartanos que jogavam dos montes os bebês que nasciam deficientes.”* (Gabriel).

Apontaram críticas referentes à generalização das categorias da deficiência, como se todos tivessem as mesmas dificuldades/barreiras – *“Eles ainda acham que pessoas com deficiência são só os que usam cadeira de rodas sabe e não é, porque só*

tinha uma cadeirinha no desenho da porta e eu lembro que a gente discutiu muito sobre isso naquela época, foi bem zuado [...]” (Bella); o ter que ficar provando que possui uma deficiência para fazer uso dos seus direitos – “Ninguém fica na frente do banheiro e fica perguntando ou falando, ou mostrando o cartão, você é mulher mesmo? Deixa eu ver se você é mulher ou não para entrar aí no banheiro feminino [...]”; (Jorge); “No mercado, direto acontece isso, no caixa de mercado, tipo ‘ai, esse caixa é exclusivo para pessoa com deficiência, viu?’ e eu falo ‘eu também sou exclusiva, viu?’”(Lolla); ao problema de algumas pessoas usarem a deficiência para conseguirem vantagens – “Você pode usar como se fosse um amuleto, sabe? Meio que você sai falando, ah, eu não posso fazer algo, por conta do diagnóstico e tal.” (Gabriel); ao não respeito pelas vagas de estacionamento reservadas a pessoa com deficiência – “É então, eu acho que falta muito isso sabe, das pessoas conhecerem as deficiências, pois são várias as possibilidade, também saberem que quem pode parar nessas vagas reservadas é aquela pessoa que tem o selo do estacionamento[...]” (Lolla); aos rótulos que o diagnóstico trazia – “Mas esse é o maior problema, porque depois que você aceitou, beleza, mas as outras pessoas ainda te veem com pena, como incapaz.” (Jorge); à forma com que a sociedade julgava as pessoas com deficiência como ineficientes, lembrando acontecimentos de suas vidas em que tiveram de provar que eram eficientes para quebrar estereótipos, estigmas, preconceitos e lidarem com as barreiras atitudinais.

Uma vez um menino disse que eu não conseguiria ser goleiro e eu pedi pra que chutasse, defendendo a bola e mostrando que podia. A pessoa precisa dar chance, você pode ser ruim ou bom como qualquer outra pessoa, que não é só porque você é deficiente, que você não é eficiente, eu não gosto dessa palavra deficiência, porque já fala que você não é eficiente, e não é bem assim, todas as pessoas possuem dificuldades, não só a pessoa com deficiência. (Francisco)

Através desses relatos, fica claro o quanto a sociedade ainda possui um conhecimento estereotipado e errôneo sobre a deficiência, contribuindo para a manutenção das barreiras atitudinais que diretamente interferem no dia a dia, na autoestima, na autonomia, nas relações interpessoais e na constituição da identidade desses sujeitos. Assim, possuir um espaço em que se possa desabafar sobre essas vivências, trocar experiências com pessoas que estão nas mesmas situações, discutir o que pode ser feito, mostra-se promissor para o trabalho de um psicólogo comprometido com o desenvolvimento e emancipação do ser humano.

Nessa direção, apesar de citarem exemplos de acessibilidade mais centralizados nas barreiras arquitetônicas, chamou a atenção que o conceito de acessibilidade para esses sujeitos ia além das questões físicas, tratava-se de uma questão social, de proporcionar equidade, respeito às diferenças, viabilizando, através da acessibilidade, que as pessoas com deficiência pudessem exercer suas funções, a terem maior independência, autonomia: *“acessibilidade é você não precisar de ninguém para fazer alguma coisa, é você conseguir fazer algo normal sem ter que apoiar em outra pessoa.”* (Francisco)

existe uma figurinha, na verdade um quadrinho que são moleques de diferentes alturas atrás do muro e que mesmo colocando a caixa embaixo, ainda havia um menino que não conseguia enxergar do outro lado e que precisou de uma caixa maior para enxergar, pra mim isso é acessibilidade, cada um precisa da ajuda que precisa e não tudo igual para todos; pensando tanto socialmente quanto fisicamente e psicologicamente, somos diferentes. (Jorge)

Assim, os encontros propiciaram que esses sujeitos passassem a conhecer outros âmbitos de acessibilidade, a olharem mais ao seu redor, para sua realidade, e identificassem a falta de acessibilidade para além daquelas que conheciam, principalmente em relação ao espaço universitário: *“Na biblioteca os corredores dos livros são muito estreitos e altos, não dando autonomia para a pessoa com cadeira de rodas pegar os livros, assim como a pessoa cega, pois não tem braille.”* (Francisco); *“Nunca entendi no lugar de rampa pra entrar na universidade ter uns postes que impedem a pessoa com cadeira de rodas de entrar... eu mesmo, que sou mais gordinho, tenho dificuldades em passar.”* (Francisco); *“As mesas no RU são mais espaçadas, acredito que cabe uma cadeira de rodas ali, mas não sei se a altura da mesa está adequada para isso.”* (Gabriel); *“Uma vez fui comer num restaurante mexicano aqui e havia estacionamento destinado a pessoa com deficiência física, mas a rampa ficava no meio da vaga, não sendo acessível.”* (Jorge)

Além disso, ao expor as próprias falas deles e dos outros estudantes com deficiência da universidade sobre as barreiras de acessibilidade enfrentadas no seu cotidiano, apresentaram sentimentos de indignação, surpresa, revolta e passaram a analisar suas próprias vivências na universidade – *“Um problema do meu curso é que não vemos questões relacionadas a acessibilidade[...] Tive uma professora que um dia da disciplina fez umas sensibilizações com os alunos, mas foi só isso.”* (Gabriel); *“O curso de Design possui um laboratório de ergonomia, mas em engenharia é difícil ver algo. Temos uma disciplina só de projetos, mas infelizmente não vemos nada sobre*

acessibilidade.”(Francisco); a retomar situações em que não foram supridas suas necessidades educacionais – “[...] *tem certas provas que eu me senti meio prejudicado quando fazia uso das muletas... eu pensei que seria uma coisa mesmo que teria que ter um ajuste ali, mas eu não me manifestei na época [...]*” (Jorge); a se colocar no lugar do outro – “*Para o aluno com deficiência visual é necessário falar mais devagar? No caso de uma apresentação, existem normas para facilitar o que o professor terá que fazer para tornar sua palestra acessível a todos?*” (Jorge); a propor soluções – “*O correto seria a professora ter dado mais tempo para o Jorge fazer a prova, né?*” (Lolla); a enxergar que muito ainda precisa ser feito para que a instituição se torne inclusiva para todos – “[...]o não ter acessibilidade é realmente uma barreira no dia-a-dia do deficiente e isso as vezes complica até a pessoa a passar na faculdade a querer estudar na faculdade, por isso talvez a gente tenha poucos deficientes aqui na Unesp de Bauru [...]” (Lolla)

Práticas como essa demonstram a necessidade de se estender o conceito de acessibilidade para além da acessibilidade arquitetônica, principalmente no campo educacional, onde ainda prevalece uma visão não abrangente de acessibilidade em todos os seus âmbitos (físicos, instrumentais, metodológicos, comunicacionais, programáticos e atitudinais) impedindo ou dificultando que mudanças sejam efetivadas (CIANTELLI; LEITE, 2016). Além disso, ao possibilitar que o estudante olhe para além da sua deficiência, das suas necessidades, sendo empático e pensando que uma universidade inclusiva deve oferecer acessibilidade para todos, criam-se redes de apoio entre esses sujeitos, que passam a ter mais força e voz, lutando juntos para que mudanças sejam implementadas na universidade.

Todavia, ainda houve certa resistência por parte de um dos estudantes em solicitar adaptações metodológicas à instituição, por receio de chamar atenção para si, de poder ser estigmatizado, ser tratado como diferente pelos outros, além de todo o desencorajamento da burocracia que teria de enfrentar – “*Por hora não preciso desse tempo adicional, consigo me virar e fico pensando que aí teria que fazer prova talvez em outro dia ou separado da turma e não iria gostar.*” (Gabriel), fato que demonstra o quanto se faz necessário ainda trabalhar essas questões e outras que não foram abordadas nos encontros com esse e com outros futuros estudantes. Portanto, é essencial que ações de sensibilização e conscientização sobre a temática sejam realizadas para toda a comunidade acadêmica, propiciando um ambiente mais acolhedor às diferenças, no qual os professores estejam preparados e ofereçam acessibilidade metodológica aos

estudantes que necessitam e os colegas respeitem a necessidade educacional deles, passando a ver como um direito, não como uma vantagem.

Proposta que teve um rumo curioso foi o convite para os estudantes trazerem amigos/colegas para participarem em dois encontros do grupo, pois esse esperava maior presença desse segmento, mas os estudantes preferiram levar seus respectivos namorados(as) ou não levaram ninguém, justificando que seus amigos/colegas estavam sem tempo por conta do final do semestre ou porque já não tinham contato próximo com seus colegas de turma. Todavia, a participação dessas duas pessoas foi interessante e produtiva no grupo, propiciando discussões de como ambos compreendiam e lidavam com a deficiência de pessoas tão próximas a eles, e como essa convivência pode ser leve se houver respeito e diálogo, de modo a compreender melhor o outro e suas necessidades –

É, eu não parava e aí a mãe dele me ligava, B. corre aqui que o Jorge não está bem, tá com muita dor e aí eu ia e ficava assistindo vídeo com ele e aí ia passando, né, então foi uma energia para mim e eu acho que uma energia para o Jorge também... Hoje eu até esqueço sabe, várias vezes, só quando eu vejo de longe que eu reparo, nossa ele não tem um pé. (Bella);

Ah, o receio, acho que assim, era só questão de fazer com que ela se sentisse desconfortável, por exemplo, se a gente tinha que ir em alguma cachoeira, então eu não sabia direito quais eram os limites dela, até por ser recente, eu não sabia tudo que ela conseguia fazer, o que dava, mas a gente conversa bastante assim para deixar isso claro. E aí não sei, tipo... eu acho bem tranquilo assim. (Arthur)

Foi possível compreender também as barreiras de acessibilidade, inclusive preconceitos que enfrentavam juntos e formas de lidar com isso –

A mulher não quis abrir a porta de deficiente para ele. Só de lembrar já me dá batadeira, ele quase caiu, constrangimento total. Mas eu vou contar o pior, vou contar o resto porque o barraco foi meu. Foi quando a gente foi embora, viu que estava tudo normal, deixa sair pela porta para pessoas com deficiência. Aí o cara falou, espera aí que eu vou pegar a chave com a gerente, e aí demorou mais de 5 minutos para ele voltar, o Jorge. de pé, fazia pouco tempo que ele tinha feito a cirurgia sabe? Aquilo lá começou a borbulhar, porque eu nunca tinha passado por uma situação daquela, nem o Jorge, então a gente tava meio pioneiro nessa situação, né, e aí eu fui lá conversar com a mulher e aí tava uma fila gigante no caixa, sabe, aquela que fica quando a pessoa vai sacar e estava uma fila enorme, sabe, e a mulher conversando com o outro cara lá, tranquila, aí eu dei um berro e falei, moça, a gente só quer ir embora. E sabe o que ela me falou? Pior ainda, ela conseguiu melear mais ainda a situação. Ela falou assim, “mas eu não tenho obrigação de ver a situação dele como prioridade”. Mas a gente estava meio perdido, foi a primeira vez que a gente tinha saído de carro, aí eu falei assim, “moça, como é que eu falei mesmo, ah, moça, gentileza e consenso não tem lei”, aí ela fez, mas daí vou para a ouvidoria, depois a gente foi atrás.s (Bella)

Aí outro dia a gente também estava dando risada, indo para o mercado, não sei o que estávamos zuando, estávamos gargalhando, aí o Jorge parou na vaga de deficiente e acho que o pessoal acha que a pessoa com deficiência tem que ter o semblante assim, né (fez cara de triste), meio triste, mal humorado, sei lá, e aí um cara falou, “viu, essa vaga é pra deficiente” e aí eu virei e continuei gargalhando e o Jorge também, aí a gente saiu do carro e ele falou “desculpa aí”. É que a gente estava de muito bom humor, então nem dava para ser contaminad, sabe. (Bela)

Igualmente, a importância de terem essas e outras pessoas ao seu lado, oferecendo suporte emocional e prático para conseguirem lidar com os obstáculos presentes no dia-a-dia e sentirem-se acolhidos – *“É fundamental! É fundamental, se não tem família, acabou uma boa parte aí, uns 50% ou mais já foi embora.” (Bella); “Eu também acho, precisa de alguém que vai te dar a base, porque se você já vai ter que lidar com os preconceitos e não tiver ninguém para te apoiar você não vai conseguir sair disso sozinho.” (Gabriel);*

[...] eu já era meio insegura, sabe, e eu fiquei uma pessoa muito mais insegura depois que eu sofri o acidente, então estar com pessoas próximas de mim que eu sei que eu posso contar, até porque eu desenvolvi transtorno do pânico e de ansiedade e que são transtornos que você fica mais inseguro ainda, ter pessoas por perto me dão um conforto, uma sensação de segurança a mais que eu sei que eu posso contar e isso é muito bom, me ajuda demais, tanto na questão emocional como na questão física, quando você precisa de alguma ajuda, sabe. (Lolla)

Os encontros possibilitaram que os estudantes compartilhassem alguns momentos vividos e não compreendidos pelo outro, como o não aceitar que jovens possam ter deficiência –

Teve uma situação que eu estava na praia com os meus primos, estávamos em Riviera, e aí a gente foi estacionar o carro no shopping, na vaga para pessoa com deficiência, a gente tava com a caminhonete do meu primo, acho, e aí duas senhoras falaram “ai, esses jovens de hoje em dia, que ficam parando nas vagas para pessoas com deficiência”, falando de mim assim, e aí tem aquele preconceito também que só por eu ser jovem não posso ter deficiência e usar a vaga. Tipo ela não sabe a minha história para falar alguma coisa, sabe.(Lolla)

Ou em julgar que pessoas com deficiência são pessoas tristes, revoltadas ou super-heróis – *“E teve gente que já veio me perguntar se eu fiquei revoltado depois da deficiência” (Jorge); “É então, de herói também, já me falaram isso um monte de vezes e eu falo ‘não, eu só estou aqui, eu só voltei a andar, eu não fiz nada.’ (Jorge); “As amigas da minha mãe iam lá em casa me ajudar a dar banho e tal e uma das amigas dela não parava de chorar também, de solução, quando me viu, e eu que controlava*

ela, sabe, 'Ai, meus Deus, você é uma vencedora, como você é forte.'” (Lolla); em inferiorizar a capacidade da pessoa com deficiência, colocando-a como coitadinha, incapaz – *“Ah, eu quero falar que uma vez na aula de anatomia, o professor estava dando lição de moral na sala e falou 'aqui não tem ninguém faltando pé, nem mão nem braço e não sei o quê' e aí ele nem se tocou que eu estava assim, né.”* (Jorge); *“Isso acontece mesmo, teve um rapaz lá que falou que estava esperando na porta da loja a esposa dele na cadeira de rodas e veio uma mulher e deu dinheiro para ele.”* (Jorge).

Através do grupo, puderam pensar juntos algumas razões que levam a sociedade a ter dificuldade em lidar com a diferença e que os levaram a viver situações de rejeição (principalmente de negação da deficiência) e, com as explicações científicas dadas pela pesquisadora, aprofundar seu entendimento desse fenômeno complexo. E assim, com um maior conhecimento do tema, propuseram juntos maneiras de alterar essa realidade através da promoção de visibilidade da pessoa com deficiência nos diferentes espaços, como na universidade, de realizar eventos culturais, artísticos que envolvessem o tema, através da criação de novas políticas públicas, da importância de oferecerem treinamentos de como lidar com pessoas com deficiência em todos os serviços, eliminando barreiras atitudinais para que estas sejam respeitadas e tenham suas necessidades atendidas, da criação de campanhas de sensibilização e conscientização para que respeitem as pessoas com deficiência, dentre outras propostas discutidas.

Algo que chamou a atenção desde o início no discurso dos estudantes foi a contradição e até, em certos momentos, a negação da identidade deficiente, visto que em certas situações pareciam se incluir nesse público (para conseguir tempo adicional no vestibular, entrar num emprego, conseguir auxílio financeiro, benefícios e recursos materiais mais baratos, etc.), porém em outras não se incluíam, por possuírem, por exemplo, poucas barreiras no seu dia a dia e na universidade, se comparados a outras pessoas com deficiência – *“Eu fiquei internada, e a maioria eram casos graves assim e eu lembro até que eu me achava diferente deles, porque eu achava que eu estava muito melhor que eles, tipo, é muito raro alguém que teve lesão medular voltar a andar e eu voltei[...]”* (Lolla); *“[...]eu nunca tive dificuldade com escola, essas coisas, eu acho que nem se tivesse eu colocaria como cotas, porque talvez eu pegasse a vaga de alguém que possui mais dificuldade e precisaria das cotas para entrar na faculdade, talvez cegos, deficiência intelectual, que talvez dificulte mais.* (Francisco); ou por receio de serem tratados de modo diferente – *“É, e eu estava querendo vir fazer as coisas, sabe, então para mim era meio assim 'Ah, eu não sou diferente e tal, mas as vezes precisa.”*

(Jorge); *“Porque eu não queria ser diferente das outras pessoas, eu não queria que as outras pessoas me tratassem assim, de um modo diferente, era mais ou menos isso.”* (Gabriel).

Contudo, já nos encontros finais, pôde-se notar mudança no discurso dos estudantes, que passaram a ter uma maior identificação e aceitação da deficiência, assim como uma maior conscientização e empoderamento na luta pela defesa dos direitos da pessoa com deficiência, independentemente de sua categoria de deficiência, das suas necessidades e dos diferentes espaços sociais – *“Ah, acho que a partir do momento que eu comecei a aceitar acho que mudou um pouco, sabe, para eu trabalhar melhor. Ah, eu tô conseguindo... tipo... (silêncio) me entender melhor, sem precisar ficar brigando comigo mesmo por conta disso.”* (Gabriel); *“Você esta fazendo uma coisa bacana, fez com que começássemos a pensar e discutir algumas coisas que não tínhamos pensado antes e isso já é alguma coisa... nunca tinha parado para pensar nessas questões, em acessibilidade.”* (Francisco);

Através do grupo – que proporcionou novos aprendizados –, da mediação da pesquisadora nas discussões e do pensar e refletir juntos, os estudantes tornaram-se sujeitos mais críticos, humanizados, conscientes do papel ativo que possuem para transformar a realidade histórica e social da qual fazem parte, num processo de transformação. E nessa relação dialética e de troca ao longo de toda a intervenção, a pesquisadora também foi tocada e se tornou uma pessoa mais consciente e humanizada, igualmente inserida nesse processo.

Por fim, pôde-se notar, através dos próprios relatos dos estudantes no último encontro, o reconhecimento e valorização do trabalho realizado pela pesquisadora – *“[...] sei lá, eu acho que eu aprendi muito, muito crescimento mesmo, muita evolução, eu queria ter faltado um pouco menos, mas obrigada por tudo, você plantou uma sementinha que vai virar uma árvore gigantesca.”* (Lolla); *“Ah, para mim foi importante, eu vim em todos os dias (risos)... eu realmente achei interessante e necessário ir nesses encontros, entendeu? Valeu a pena! Na faculdade em seis e sete anos, essa foi umas das coisas que mais valeram a pena!”* (Jorge); o estabelecimento de companheirismo e amizade entre eles – *“Bom, eu nunca estive com a Lolla, infelizmente a gente nunca se encontrou antes, quando eu faltava ela ia, mas com o Jorge e o Gabriel já deu uma diferença, porque eu nunca tive outro contato com pessoa com deficiência antes, né, isso nunca tinha acontecido antes e eu acho que isso foi uma experiência muito positiva”* (Francisco); o despertar de novos conhecimentos, reflexões,

inspirações e motivações para dividir com os outros e defender suas causas, seus direitos –

[...]eu não sabia, eu não fazia ideia de várias coisas que foi falado ali, das leis específicas eu não sabia, dos grupos que batalharam para isso, isso é inspirador para a gente, para mim pelo menos foi e é algo que vai fazer a gente trabalhar, talvez, de conseguir explicar melhor para as pessoas que vierem falar comigo, ou tiverem dúvida para isso ou a pessoa que tem essa barreira atitudinal muitas vezes, eu vou saber explicar melhor para ela porque ela não deve ter isso, talvez eu vá conseguir inspirar outras pessoas a melhorarem com o que você passou para a gente [...](Francisco)

a importância da temática da inclusão e acessibilidade ganhar holofotes, principalmente na universidade, através de suas vozes – “*É muito importante as informações e tudo [...]eu acho que isso aí tem que ganhar holofotes aí, ser divulgado o máximo possível [...] eu acho que deveria ser geral, uma preocupação já pública, né, antes de qualquer coisa [...]*” (Jorge); o início de uma mudança pessoal – “*Enfim, nesse grupo eu acho que eu pude ter muito conhecimento... mexeu até comigo assim, a questão do desenvolvimento pessoal e profissional, me incentivou a querer ser uma psicóloga melhor, a continuar motivada nessa causa como profissão[...]*” (Lolla); de transformação identitária –

[...]o grupo foi o primeiro contato que eu tive, com essa parte mais de acessibilidade e deficiência, foi o momento que eu tive para refletir sobre, aprendi bastante com o que você passou, dos direitos que a gente tem, sobre o que cada um passa, como as pessoas podem superar isso e ser levado adiante, porque eu mesmo tinha de ir atrás dessa, é... eu decidi ignorar o que eu tenho, mas querendo ou não isso é uma parte de mim e você me ajudou a aceitar, eu acho que, sei lá, se levar o grupo adiante assim, talvez mais pessoas podem se aceitar, aceitar o outro. (Gabriel).

– que começou a florescer no grupo e continuará dando frutos durante a trajetória universitária e de vida desses sujeitos.

Questionários e Escalas

a) Questionário de vivência acadêmica na versão reduzida (QVA-r)

Os dados obtidos por meio da aplicação do QVA-r (GRANADO *et al.*, 2005) possibilitaram verificar a percepção dos estudantes com deficiência sobre suas vivências acadêmicas na universidade, indicando seu nível de integração nas cinco dimensões avaliadas: Pessoal, Interpessoal, Institucional, Carreira e Estudo.

Para a análise foram calculadas as médias de cada participante nas cinco dimensões da escala, sendo que a menor pontuação possível era um ponto e a máxima cinco pontos. Além disso, como o instrumento não possui ponto de corte definido para análise dos seus resultados, as médias próximas a 3,0 foram consideradas como percepções que tendiam a ser negativas, conforme estudos já realizados com esse instrumento (GUERREIRO, 2007; SCHLEICH, 2006; ZAMPAR, 2015).

Para investigar se houve mudanças significativas em relação às respostas ao instrumento, dos quatro estudantes que participaram do grupo de intervenção na aplicação efetuada anterior e posteriormente à intervenção oferecida, realizou-se uma análise estatística descritiva dos dados, comparando-se os resultados das médias obtidas antes e após a intervenção dos participantes de forma individual e grupal.

Segue abaixo a tabela que apresenta as médias da pontuação obtida pelos participantes em cada dimensão, avaliada antes e após a intervenção grupal.

Tabela 2. Pontuação média por dimensão do QVA-r de cada participante

Dimensão	Média dos participantes por Dimensão								Média total por dimensão	Média total por dimensão
	B1 Pré	B1 Pós	B2 Pré	B2 Pós	B6 Pré	B6 Pós	B8 Pré	B8 Pós	Pré	Pós
Pessoal	3,8	3,9	2,4	2,4	4,4	4,1	2,6	2,9	3,3	3,3
Interpessoal	4,2	4,2	2,5	2,4	3,8	3,3	4,1	3,7	3,6	3,4
Carreira	4,1	4,5	3,3	3,6	4,7	4,8	2,8	3,2	3,7	4
Estudo	2,4	3,5	2,4	3,1	3,7	3,1	2,5	2,9	2,7	3,1
Institucional	3,7	4,1	3,2	3,7	3,9	3,6	2,9	2,9	3,4	3,6
Média total dos participantes	3,6	4	2,8	3	4,1	3,8	3	3,1	3,3	3,5

Fonte de dados da pesquisa.

Segundo os dados da tabela, Francisco (B1) melhorou ou manteve suas médias em todas as dimensões após participar do grupo de intervenção. Sua maior média se encontra na dimensão Carreira ($\bar{x} = 4,5$), na qual aumentou 0,4 pontos, o que demonstra maior segurança na escolha do curso e na competência para o curso e carreira profissional. A dimensão Interpessoal manteve-se ($\bar{x} = 4,2$), o que indica que Francisco

mantveu uma percepção positiva acerca da sua integração no ambiente acadêmico nos aspectos relacionados aos seus relacionamentos interpessoais. Na dimensão Pessoal, houve acréscimo apenas de 0,1 na média ($\bar{X}=3,9$), mantendo uma tendência positiva quanto aos aspectos relacionados com o bem-estar físico e psicológico do participante. Na dimensão Institucional, houve um salto de 0,4 pontos ($\bar{X}=4,1$), o que evidencia um maior compromisso do estudante para com a instituição, permanecendo nela e sabendo mais sobre os recursos que ela tem a oferecer. A menor média continuou sendo na dimensão Estudo ($\bar{X}=3,5$), contudo houve um aumento significativo ($\bar{X}=1,1$) após a intervenção, sinal de que o estudante passou a ter percepções mais positivas sobre seus hábitos de estudo, gestão de tempo, competências, estratégias de aprendizagem e de preparação para as avaliações. De forma geral, a média total das dimensões de Francisco aumentou 0,4 pontos ($\bar{X}=4$), sugerindo uma percepção mais positiva acerca da sua integração no ambiente acadêmico. Ressalte-se que na época da segunda aplicação dos instrumentos Francisco já estava estagiando na empresa que queria e mostrava-se realizado com a sua conquista, o que pode ter contribuído também para o aumento das pontuações nas diferentes dimensões, principalmente na de carreira e de estudo.

Lolla (B2) teve aumento em três dimensões (Carreira, Estudo e Institucional), manteve sua pontuação na dimensão Pessoal e diminuiu na dimensão Interpessoal após a intervenção. Sua maior média foi na dimensão Institucional ($\bar{X}=3,7$), aumentando 0,5 ponto, apontando tendências mais positivas com o compromisso com a instituição frequentada e com o que ela tem a oferecer, e na dimensão Carreira ($\bar{X}=3,6$), aumentando 0,3 pontos, ressaltando tendências mais positivas sobre a escolha do curso e nas suas competências para exercer a profissão. A dimensão em que houve maior aumento significativo (0,7) foi a de Estudo ($\bar{X}=3,1$), na qual a participante passou de percepções negativas quanto aos seus hábitos de estudo, competências, gestão de tempo e preparação para as avaliações para percepções mais positivas. Tanto a dimensão Pessoal como a Interpessoal tiveram o mesmo resultado ($\bar{X}=2,4$), sendo que a dimensão Interpessoal diminuiu 0,1 ponto, sugerindo que a estudante continuou tendo percepções negativas quanto ao seu bem-estar físico e psicológico, assim como nos seus relacionamentos interpessoais. De forma geral, a média total das dimensões de Lolla ($\bar{X}=3$), apesar de aumentar 0,2 pontos, ficou na média, sugerindo uma percepção intermediária (com tendências positivas e negativas) acerca da sua integração no

ambiente acadêmico. Note-se que na época da segunda aplicação dos instrumentos Lolla já estava finalizando os estágios para concluir seu estudo, mostrando-se otimista com a escolha da profissão e do seu desempenho acadêmico nessa etapa; contudo, estava preocupada e indecisa sobre o seu futuro profissional, o que pode ter contribuído para as pontuações. Além disso, em relação às pontuações baixas nas dimensões Pessoal e Interpessoal, os resultados podem ser explicados pelo relato da própria participante ao final do instrumento, o que demonstra seu crescimento pessoal e a contribuição da terapia psicológica em sua vida.

Sinto que tanto o acidente que sofri quanto os estudos em Psicologia em uma universidade pública, somados ao crescimento de morar sozinha e fazer terapia, mudaram muito a pessoa que eu era para a pessoa que eu sou hoje. Essas desconstruções sociais, todas elas, me fizeram me sentir sempre alguém diferente dos outros, devido à minha condição física de deficiência, me tornaram uma pessoa mais introspectiva, insegura e pessimista. Sinto muito mais dificuldades em fazer e manter amizades do que antes. No entanto, são aprendizados muito importantes que levarei pro resto da vida na tentativa de ajudar outras pessoas que passem por situações parecidas.
(LOLLA)

Jorge (B6) continuou sendo o estudante que apresentou melhores médias de percepções positivas sobre sua integração na universidade em comparação aos outros sujeitos na dimensão Pessoal ($\bar{x}=4,1$) e de Carreira ($\bar{x}=4,8$), diminuindo 0,3 pontos na primeira e aumentando 0,1 ponto na segunda, o que continua indicando aspectos positivos ao bem-estar físico e psicológico do participante e em sua escolha de curso e futuro profissional. A dimensão Institucional diminuiu 0,3 pontos, demonstrando menos satisfação quanto à instituição, o que pode ser explicado pela reflexão acerca da falta de acessibilidade presente na instituição, sobre a qual o participante passou a questionar mais e a fazer mais críticas durante e após a intervenção. Tanto a dimensão Interpessoal como a de Estudo diminuíram significativamente (respectivamente 0,5 pontos e 0,6 pontos), demonstrando percepções mais negativas nessas áreas. Tal fato é explicável, visto que Jorge já havia se formado na ocorrência da segunda aplicação do instrumento, tendo dificuldades em encontrar trabalho, e nos estudos para passar em concursos que estava pleiteando. Além disso, na época o participante estava enfrentando o término de um relacionamento, o que pode ter influenciado no resultado mais baixo das relações interpessoais. Jorge foi o único participante que diminuiu sua média geral ($\bar{x}=3,8$), contudo continuou apresentando uma percepção positiva acerca da sua integração no

ambiente acadêmico, tendo a maior média se comparado aos outros participantes do estudo.

Por fim, Gabriel (B8) continuou apresentando a melhor média na dimensão Interpessoal ($\bar{X}=3,7$), contudo houve diminuição de 0,4 pontos nessa área, o que evidencia uma maior reflexão do participante nesse âmbito, mas mantendo uma percepção positiva acerca da sua integração no ambiente acadêmico nos aspectos relacionados aos relacionamentos interpessoais. A dimensão Carreira teve aumento de 0,4 pontos, evidenciando uma tendência mais positiva na escolha do curso e da futura profissão, que se encontrava com tendências mais negativas. Apesar da dimensão Pessoal e de Estudo continuarem com médias baixas ($\bar{X}=2,9$), indicando percepções com tendências negativas nessas áreas, houve aumento em ambas (0,3 e 0,4 pontos respectivamente), o que sugere tendências mais positivas para o estudante nesses aspectos após a intervenção, possivelmente no que diz respeito à melhor aceitação do seu diagnóstico. A dimensão Institucional permaneceu com o mesmo resultado ($\bar{X}=2,9$). De forma geral, a média total das dimensões de Gabriel ($\bar{X}=3,1$) demonstra ainda uma percepção intermediária (com tendências positivas e negativas) acerca da sua integração no ambiente acadêmico.

De forma geral, o escore médio total dos participantes sofreu pouca alteração após a intervenção grupal, aumentando de $\bar{X}=3,3$ para $\bar{X}=3,5$, assim como os escores médios totais dos participantes por dimensão, que estão todos acima da média, indicando que os participantes desse estudo possuem uma percepção intermediária, tendendo mais a uma percepção positiva acerca da sua integração no ambiente acadêmico, principalmente no que diz respeito à dimensão da Carreira ($\bar{X}=3,7$ (pré) – $\bar{X}=4$ (pós)) e Institucional ($\bar{X}=3,4$ (pré) – $\bar{X}=3,6$ (pós)), sugerindo que eles parecem estar realizados com a escolha do curso e da profissão, assim como da Instituição onde estudam, favorecendo que permaneçam matriculados no curso e na universidade em questão.

Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa realizada por Zampar (2015) com cinco estudantes com deficiência, na qual a dimensão Carreira ($\bar{X}=4,56$) e a Institucional ($\bar{X}=4,25$) foram as médias mais altas encontradas. Esses resultados sugerem o quanto estar matriculado numa universidade pública e futuramente exercer uma profissão de sua escolha, sendo incluído no mercado de trabalho, contribuem para que esses sujeitos permaneçam na universidade, apesar das barreiras existentes nesse

contexto. Esses dados também não diferem muito de pesquisas realizadas com estudantes sem deficiência de diferentes cursos de graduação, nas quais as dimensões Carreira e Institucional aparecem na maioria das vezes com as maiores médias (GUERREIRO, 2007; TEIXEIRA; CASTRO; PICCOLO, 2007; OLIVEIRA; MORAES, 2015; SOARES *et al.*, 2015), demonstrando que as escolhas adequadas do curso e da universidade contribuem em muito para a permanência do estudante nesse espaço. Contudo, faz-se interessante a realização de outros estudos com estudantes com deficiência para verificar se essa dimensão continuaria positiva, pois os participantes desse estudo pouco precisaram de recursos e serviços de apoio em sua trajetória acadêmica, e mesmo sem a universidade possuir muitos recursos acessíveis houve resultados positivos. Tal resultado pode ser atribuído ao fato de já estarem na universidade há mais de três anos, familiarizando-se com o local e com as pessoas que lá se encontram, além de participarem aí de diferentes projetos de extensão e pesquisa, dado que contribui para a permanência deles na instituição.

As médias gerais mais baixas dos participantes do estudo encontram-se na dimensão Interpessoal ($\bar{X}=3,4$), dimensão Pessoal ($\bar{X}=3,3$) e na dimensão Estudo ($\bar{X}=3,1$). Os estudantes com deficiência na pesquisa de Zampar (2015) também ficaram com médias mais baixas na dimensão Pessoal ($\bar{X}=3,48$), Estudo ($\bar{X}=3,77$) e Interpessoal ($\bar{X}=4,1$), mas com resultados mais favoráveis se comparados à pesquisa aqui efetuada, evidenciando uma maior inclusão por parte destes estudantes nessa outra universidade. Todavia, chama a atenção a semelhança dos resultados mais baixos na dimensão Pessoal desses estudantes com deficiência em ambas as pesquisas, assim como de estudantes sem deficiência (GUERREIRO, 2007; TEIXEIRA; CASTRO; PICCOLO, 2007; OLIVEIRA; MORAES, 2015; SOARES *et al.*, 2015), apontando a necessidade da realização de ações institucionais que favoreçam o bem-estar físico e psicológico dos estudantes que se encontram no Ensino Superior, visto que esta dimensão pode vir a afetar todas as outras aqui retratadas, contribuindo ou não para a inclusão e permanência desses estudantes no ambiente universitário. Nesse sentido, vemos o quão importante se faz a atuação do psicólogo nesse contexto.

A dimensão Estudo também deve ser tratada com mais atenção por todos, visto que nos estudos aqui apresentados todos os estudantes (com e sem deficiência) apresentaram pontuações mais baixas nela. Esses resultados mostram diretamente como esses sujeitos vivenciaram o ensino fundamental e médio e realizaram a transição para o

Ensino Superior, apontando a importância de se investir em questões relacionadas a estratégias de aprendizagem, rotinas de estudo, organização de tempo, autonomia, entre outras, favorecendo a inclusão desses jovens ao ingressarem na universidade. Destaque-se ainda a possibilidade do ajuste pessoal afetar a capacidade do estudante em organizar seus estudos (TEIXEIRA; CASTRO; PICCOLO, 2007).

Apesar do trabalho de Granado *et al.* (2005) e de Soares e colaboradores (2015) relatarem que os estudantes do sexo feminino apresentam resultados significativamente mais favoráveis nas dimensões Carreira, Interpessoal e Estudo no QVA-r, assim como nos escores geral, os resultados da presente pesquisa evidenciaram o oposto. Todavia, vale ressaltar que o número de participantes é baixo, além de ter a participação de apenas uma estudante do sexo feminino.

A dimensão Interpessoal mostrou-se com tendências mais positivas para a maioria dos estudantes (B1, B6 e B8), sugerindo que eles possuem um bom relacionamento com os seus colegas, que se estende para além dos muros da universidade, menos para B6. Este fato pode ser explicado, pois Lolla ficou afastada por um ano da universidade, após o acidente, o que fez com que cursasse disciplinas com uma turma diferente de colegas, podendo ter prejudicado suas relações de amizade com os iniciais pela diminuição do convívio com estes. Segunda a participante, após adquirir a deficiência se tornou uma pessoa introspectiva, insegura e pessimista, tendo mais dificuldades em fazer e manter amizades como fazia antes, mas se esforçou para alterar essa situação, realizando inclusive terapia psicológica. Por outro lado, a participante destaca a importância do apoio da família e dos amigos na sua trajetória acadêmica, algo que foi apontado também por todos os outros participantes.

Observa-se nesse sentido a importância das amizades, da cooperação dos colegas e o envolvimento com outras atividades extracurriculares como elementos que auxiliam a inclusão do estudante e o quanto necessário se faz promover melhores relacionamentos entre os estudantes. O psicólogo poderia auxiliar na melhoria da qualidade dessas relações sociais, não apenas entre os colegas, mas também em relação aos professores e funcionários, assim como ao propiciar habilidades sociais aos estudantes que possuem dificuldades nesse quesito, visto que há associações entre as habilidades sociais e a competência social para melhores vivências acadêmicas (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; ROSA; OLIVEIRA, 2010; SOARES *et al.*, 2015).

b) Escala Concepções de Deficiência (ECD)

Os resultados obtidos com a Escala Concepções de Deficiência (LEITE; LACERDA, 2018) permitiram verificar as quatro diferentes concepções de deficiência (orgânica, psicossocial, histórico-cultural e metafísica) que os próprios estudantes com deficiência possuíam antes e após a intervenção.

Para a realização da análise estatística foram calculados os escores para as quatro concepções de deficiência que constituem a escala. Cada participante assinalou uma opção de resposta que indicou um grau de concordância com as asserções, constituídas de cinco pontos ordenados com valoração gradual. Os escores foram dados pela soma dos itens que compõem cada concepção, portanto o escore total de um participante pode variar de 0 a 20.

Os dados foram analisados com o auxílio do pacote estatístico IBM SPSS Statistics Base. Foram realizadas as análises descritivas gerais dos dados, como cálculo de frequência, média, mediana e desvio-padrão. Além disso, foram realizadas análises inferenciais, utilizando testes não paramétricos devido a amostra ter apresentado uma população anormal. Assim, foram utilizados: o teste de correlação de Spearman (visando avaliar a correlação entre as concepções de deficiência com a idade dos estudantes); o teste Mann-Whitney (visando avaliar a comparação entre duas médias, sendo as concepções de deficiência e gênero); e o teste pelo Kruskal – Wallis (visando avaliar relações entre o ano de ingresso, ou área, e concepções de deficiência). Após a realização de todas as análises inferenciais, os resultados demonstraram que não houve relação significativa entre essas variáveis para essa amostra. Optou-se, portanto, em apresentar apenas as análises descritivas do estudo.

Para investigar se houve mudanças significativas, em relação às respostas ao instrumento, dos quatro estudantes que participaram do grupo de intervenção na aplicação efetuada anterior e posteriormente à intervenção ofertada, realizou-se uma análise estatística descritiva dos dados, comparando-se os resultados das médias obtidas antes e após a intervenção dos participantes.

Análise descritiva

A seguir, a Tabela 3 e 4 mostram os principais dados descritivos obtidos na análise, considerando a amostra em sua quantidade geral pré e após intervenção.

Tabela 3. Média, mediana, desvio padrão e moda da amostra por concepções pré-intervenção.

CONCEPÇÃO	SOCIAL	BIOLÓGICA	METAFÍSICA	HISTÓRICO CULTURAL
N	4	4	4	4
Média	14,0	9,25	5,25	12,25
Mediana	14,5	8,0	5,0	12,0
Moda	15,0	7,0	5,0	12,0
Desvio Padrão	1,41	3,30	1,25	1,25

Fonte de dados da pesquisa.

Tabela 4. Média, mediana, desvio padrão e moda da amostra por concepções pós-intervenção.

CONCEPÇÃO	SOCIAL	BIOLÓGICA	METAFÍSICA	HISTÓRICO CULTURAL
N	4	4	4	4
Média	14,5	10,5	5,5	14,25
Mediana	14,5	10,5	5,0	14,0
Moda	12,0a	7,0a	5,0	14,0
Desvio Padrão	2,08	2,88	1,73	2,87

Fonte de dados da pesquisa.

Conforme os dados obtidos da aplicação da escala em pesquisa anterior (OLIVEIRA; LEITE, 2016), na qual houve a participação de estudantes universitários (graduação e pós-graduação), professores e técnicos-administrativos de uma universidade estadual pública, totalizando 2330 sujeitos, estabeleceu-se como nota de corte a média ≥ 10 para as concepções mais predominantes da amostra e desvio-padrão próximo a 1 às amostras mais homogêneas entre os participantes.

Como se pode observar nas tabelas acima, a concepção social, seguida da concepção histórico-cultural, foram as concepções mais predominantes para esses estudantes pré e após intervenção. Contudo, após a intervenção, os estudantes apresentaram um aumento na concepção histórico-cultural ($\bar{x}=12,25$ (pré) e $\bar{x}=14,25$ (pós)), aproximando-se da concepção social, porém os estudantes parecem concordar mais com a concepção social, pois além da média ser mais alta, o desvio padrão da concepção social ($dp=2,08$ (pós)) é mais baixo se comparado com o desvio padrão da concepção histórico-cultural ($dp=2,87$ (pós)), o que indica que alguns estudantes discordam desta concepção.

Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa realizada por Oliveira e Leite (2016) com estudantes universitários (graduação e pós-graduação), professores e

técnicos-administrativos ea uma instituição pública no Brasil, e por Oliveira e Leite (2017) com 272 estudantes de dez diferentes cursos na Universidade de Holguín, em Cuba, na qual identificou-se uma tendência em concordar com uma concepção social da deficiência, sendo as maiores médias identificadas nas concepções social e histórico-social. O aumento na concordância desses estudantes na concepção histórico-cultural pode ser justificado pela presença deles no grupo de intervenção, quando foram discutidas as diferentes concepções de deficiência no segundo encontro do grupo e quando foi priorizada pela pesquisadora, ao longo da intervenção, a defesa e busca por uma concepção histórico-cultural de deficiência por parte deles.

Além desse dado, chamou a atenção o aumento da concepção biológica por parte dos participantes após a intervenção, ultrapassando a nota de corte ($\bar{x}=9,25$ para $\bar{x}=10,5$), mostrando uma maior predominância dela por esses sujeitos, porém com um desvio padrão de 2,88, apontando uma amostra heterogênea, indicando que não são todos os participantes que concordam com tal concepção.

No estudo realizado por Oliveira e Leite (2017) em Cuba, a concepção biológica ($\bar{x}=9,92$) mostrou-se próxima às concepções sociais ($\bar{x}=11,17$) e histórico-culturais ($\bar{x}=10,54$), que foram mais predominantes; as pesquisadoras justificaram essa ocorrência devido ao processo de formação educacional em Cuba, que é mediado pelo método dialético materialista de compreensão da realidade: por conta disso, “os alunos têm incorporado o conhecimento de que na formação da personalidade se encontram fatores biológicos, psicológicos e sociais em interconexões nas quais acontece uma mistura muito individual para cada sujeito”, (OLIVEIRA; LEITE, 2017, p. 19): trata-se de uma concepção de desenvolvimento que como processo tem marcas da biológica, mas é determinado pelo social. Visto que aqui a pesquisadora defende os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende a realidade a partir do método dialético materialista, esses dados podem ter sofrido alterações por conta dessa influência. Além disso, um dos participantes é estudante de Psicologia e outro de Ciências Biológicas, o que pode ter influenciado no aumento dessa concepção também.

A concepção metafísica praticamente manteve-se inalterada após a intervenção, continuando a ser a concepção mais homogênea e de menor concordância entre os estudantes, pois além do desvio padrão ($dp = 1,73$) ser o mais próximo de 1, a média dessa concepção é menor que a nota de corte ($\bar{x}= 5,5$). A discordância sobre uma ideia de deficiência relacionada à religiosidade e/ou à fé também foi demonstrada em outras

duas pesquisas (OLIVEIRA; LEITE, 2016; OLIVEIRA; LEITE, 2017), sendo que as pesquisadoras destacam a questão do ceticismo presente no ambiente acadêmico, principalmente nas universidades públicas, como é o caso das pesquisas aqui retratadas, que podem contribuir para a manutenção de um discurso cético.

Em termos individuais, seguem as concepções de deficiência de cada estudante antes e após o grupo de intervenção na tabela a seguir:

Tabela 5: Escore total dos participantes por concepção pré e pós intervenção grupal

Participantes	Concepções							
	Social		Biológica		Histórico-Cultural		Metafísica	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
B1	15	17	9	7	12	14	4	4
B2	15	15	7	14	14	18	8	8
B6	14	12	14	11	11	11	5	5
B8	12	14	7	10	12	14	5	5

Fonte de dados da pesquisa.

De acordo com os dados da tabela, Francisco (B1) possui uma maior concepção social (17) e histórico-cultural (14). Ambas sofreram um pequeno aumento após o grupo de intervenção. Sua menor concordância se encontra na concepção metafísica, seguida da biológica, que passou a ter menor concordância após a intervenção, em comparação com os outros participantes do estudo.

Lolla (B2), após a intervenção, passou a apresentar maior concordância com a concepção histórico-cultural, sendo a maior entre os participantes, e manteve sua opinião sobre a concepção social e metafísica. Lolla é a participante que mais concorda com a concepção metafísica, possivelmente porque é religiosa e acredita que o que aconteceu em sua vida não foi por acaso, e que pode ajudar muitas pessoas que estão na mesma situação que ela, tendo isso como um objetivo de vida e de profissão. Chama a atenção o fato da concepção biológica da participante ter dobrado em concordância com a concepção, fato que pode ser justificado por cursar Psicologia e estar finalizando seus estágios na área, o que pode ter contribuído também para essas alterações. Oliveira e Leite (2016) também encontraram em sua amostra maior concordância da dimensão metafísica por parte das mulheres.

Jorge (B6) apresentou alterações apenas na concepção social e na biológica, diminuindo sua concordância em ambas. Dessa forma, Jorge possui maior concordância na concepção social (12), contudo a concepção biológica (11) e a histórico-cultural (11)

mostram-se próximas, o que sugere que ele olha para esse fenômeno sob todas essas perspectivas de forma similar. Apenas a concepção metafísica é a que mais difere e com a qual o participante não concorda. Jorge é biólogo e este fator pode ter influenciado tal resultado, principalmente em relação à concepção biológica da deficiência, conforme dados apontados também na pesquisa de Oliveira e Leite (2016) com estudantes de pós-graduação na área da Biológicas que concordavam mais com essa concepção.

Gabriel (B8) mostrou mais concordância com a concepção social (14) e a histórico-cultural (14) de deficiência, inclusive após a intervenção. Além disso, passou a concordar mais com a concepção biológica após a intervenção e manteve a menor concordância na concepção metafísica. Francisco e Gabriel são da área de Exatas e ambos possuem semelhantes concepções de deficiência, tendendo a uma concepção mais social da deficiência, como identificado também na pesquisa realizada por Oliveira e Leite (2016). Este dado mostra-se interessante, visto que por ser da área de Exatas, muitas vezes conclui-se com um viés estereotipado que esses estudantes terão uma visão mais biológica da deficiência, quando os dados dessas pesquisas apontaram o contrário.

Por fim, as diferenças de concordâncias nas concepções de deficiência por parte desses estudantes, mesmo não apresentando grandes alterações após o grupo de intervenção, sugerem que eles passaram a olhar para a questão de forma mais reflexiva e crítica, pois apesar da deficiência fazer parte de suas vidas, a reflexão sobre seu conceito mostrava-se ausente muitas vezes, privando-os da possibilidade de se autotransformarem e conseqüentemente transformarem a realidade que os cerca, favorecendo a discussão e visibilidade da temática da deficiência e a criação de espaços em que reine o respeito pela diferença.

c) Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS)

As respostas obtidas por meio da correção da Escala de Percepção do Suporte Social foram analisadas segundo o critério utilizado por Siqueira (2008), que divide a escala em dois fatores: fator 1 – suporte prático, e fator 2 – suporte emocional. O suporte prático é determinado a partir das respostas de 19 itens da escala, as demais questões são referentes ao suporte emocional. Para tanto, foram criados dois índices: Índice de Suporte Prático (ISP), composto por 19 itens que tratam da percepção de suporte prático, com amplitude de 19 a 76, e o Índice de Suporte Emocional (ISE), com

10 itens da escala, que corresponde à percepção do suporte emocional, com amplitude de 10 a 40. Considerando-se que a escala respondida pelos participantes variava de "nunca (1)" a "sempre (4)", cada item poderia receber um valor de zero a quatro (SIQUEIRA, 2008).

Para investigar se houve mudanças significativas em relação às respostas ao instrumento, dos quatro estudantes que participaram do grupo de intervenção na aplicação efetuada anterior e posteriormente à intervenção oferecida, realizou-se uma análise estatística descritiva dos dados, comparando-se os resultados das médias obtidas antes e após a intervenção dos participantes de forma individual e grupal, conforme pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 6. Índices e valores médios do suporte prático e emocional para cada participante Pré e Pós Intervenção

Participante	Índice de Suporte Prático Pré	Média de Suporte prático Pré	Índice de Suporte Prático Pós	Média de Suporte prático Pós	Índice de Suporte Emocional Pré	Média de Suporte Emocional Pré	Índice de Suporte Emocional Pós	Média de Suporte Emocional Pós	Diferença entre as médias Pré	Diferença entre as médias Pós
	B1	36	1,9	50	2,6	28	2,8	29	2,9	0,9
B2	39	2	45	2,3	23	2,3	21	2,1	0,3	0,2
B6	39	2	35	1,8	21	2,1	20	2	0,1	0,2
B8	55	2,9	52	2,7	30	3	32	3,2	0,1	0,5
Média	42,2	2,2	45,5	2,3	25,5	2,5	25,5	2,5	0,3	0,3

Fonte de dados da pesquisa.

Segundo os dados expostos na tabela acima, é possível verificar, no que concerne ao Índice de Suporte Prático, que a média dos participantes foi de 45,5 após o grupo de intervenção, aumentando 3,3 a pontuação, o que indica uma melhora nesse aspecto por parte dos estudantes. Todavia, o índice de suporte emocional manteve-se inalterado após o grupo de intervenção, resultando na média de 25,5.

Conforme exposto, os valores médios calculados para cada participante permitem identificar o predomínio de déficit na percepção do suporte social pelos participantes em relação ao contexto universitário, tanto no aspecto prático quanto no emocional, tendo em vista que em relação à variação da escala de 0 a 4 pontos, a média do suporte prático foi de $\bar{X}=2,2$ (pré-intervenção) para $\bar{X}=2,3$ (pós-intervenção), e o de suporte emocional permaneceu em $\bar{X}=2,5$ pré e pós-intervenção. Apesar da pequena

diferença existente entre as médias de suportes (0,2), o suporte emocional se faz mais presente e menos deficitário do que o suporte prático no contexto universitário para esses estudantes.

De forma geral, a melhora no suporte prático pelos participantes pode ser explicada pela própria rede de apoio que esses jovens passaram a ter através da criação do grupo de intervenção, que além de oferecer um espaço no qual podiam compartilhar suas experiências, esclarecer dúvidas e serem ouvidos, possibilitou que eles formassem um vínculo de amizade, não apenas com a pesquisadora, mas também com os seus colegas, que se manteve mesmo após a finalização do estudo. Já o suporte emocional pode não ter sofrido mudanças, visto que se trata de um aspecto relacionado a relações sociais mais íntimas, próximas e afetivas, o que nem sempre é construído rapidamente.

Todavia, faz-se importante analisar separadamente os resultados de cada participante em termos de sua percepção do suporte social em relação ao contexto universitário, tendo em vista a existência de diferentes variações nos resultados obtidos.

Em relação aos resultados, Francisco (B1) apresentou melhora após o grupo de intervenção, tanto no suporte emocional ($\bar{X}=2,8$ (pré) e $\bar{X}=2,9$ (pós)) quanto no suporte prático, principalmente ($\bar{X}=1,9$ (pré) e $\bar{X}=2,6$ (pós)), apresentando uma pequena diferença média entre os dois suportes (0,3) após a intervenção grupal, sendo o suporte prático ainda o mais deficitário. Contudo, os resultados de Francisco indicam que o estudante possui um bom suporte social no ambiente universitário.

Já os dados de Lolla (B2) demonstraram uma melhora após o grupo de intervenção no suporte prático ($\bar{X}=2$ (pré) e $\bar{X}=2,3$ (pós)), mas uma piora no suporte emocional ($\bar{X}=2,3$ (pré) e $\bar{X}=2,1$ (pós)), apresentando uma pequena diferença média (0,2) entre os suportes, o que sugere que em ambos os casos os suportes sociais são parcialmente deficitários e precisam ser melhorados. O suporte emocional pode ter sofrido alteração em função de a estudante estar mais afastada dos seus amigos na época, devido às atribulações do último ano de curso e ainda por afastá-los ao puxar conversa sobre os mesmos assuntos devido ao seu entusiasmo pela temática da deficiência.

Jorge foi o que apresentou menores médias em ambos os suportes após a intervenção, diminuindo sua pontuação no suporte prático ($\bar{X}=2$ (pré) e $\bar{X}=1,8$ (pós)) e no suporte emocional ($\bar{X}=2,1$ (pré) e $\bar{X}=2$ (pós)), com diferença média de apenas 0,2, o que demonstra que ambos os suportes são parcialmente deficitários. Essas alterações

podem ter ocorrido porque o estudante já havia concluído os seus estudos há alguns meses e havia sofrido recentemente um rompimento do relacionamento amoroso.

Em relação a Gabriel (B8), seus resultados passaram a não ser tão similares após a intervenção, pois ambos sofreram alterações. Apresentou diminuição no suporte prático ($\bar{X}=2,9$ (pré) e $\bar{X}=2,7$ (pós)) e aumento no suporte emocional ($\bar{X}=3$ (pré) e $\bar{X}=3,2$ (pós)), com diferença média de 0,5 entre os suportes, demonstrando maior suporte emocional no contexto universitário. Apesar da falta no suporte social que estudantes com transtorno do espectro do autismo parecem sofrer no Ensino Superior (OLIVATI, 2017), Gabriel apresenta resultados contrários, já que seus suportes emocional e prático são os de maior pontuação em comparação com os outros estudantes, o que demonstra que ele possui um bom suporte social na universidade, principalmente pelo fato de que foi nela que conseguiu construir boas amizades, conforme seu relato.

De forma geral, os resultados sugerem que esses estudantes possuem uma percepção de suporte social razoável no ambiente universitário, tendendo a serem mais positivos do que negativos acerca dessa percepção. Pode-se supor que os estudantes poderiam ter uma visão mais romantizada e irreal dos suportes oferecidos e que após terem maior conhecimento e serem empoderados através do grupo de intervenção, passaram a refletir mais sobre essa questão, fato que pode ter contribuído para a pouca diferença ocorrida nas médias após intervenção.

Contudo, os dados sinalizam a necessidade da instituição oferecer melhores redes de apoio aos seus estudantes, tanto nos aspectos práticos como nos emocionais, sendo imprescindível a contribuição do psicólogo nesse sentido. Destaque-se ainda que a criação de serviços de apoio, como o grupo de intervenção grupal criado para os participantes desse estudo, parece apontar como um meio que possivelmente favorece melhores suportes sociais a esses jovens e facilita sua inclusão neste espaço, como já apontado por algumas pesquisas (ROCHA; MIRANDA, 2009; CASTRO, 2011; LIMA, 2013; ZAMPAR, 2015; OLIVATI, 2017).

De forma geral, os resultados dos três instrumentos aplicados resultaram em pequenas alterações antes e após o grupo de intervenção. Apesar dessa pequena alteração, podemos inferir que o suporte psicológico ofertado através do grupo de intervenção fez com que os estudantes revissem os seus conceitos, vivências e valores, pois ao se falar sobre questões relacionadas a deficiência e inclusão empodera-se o sujeito (SOARES, 2010; DANTAS, 2014), que passa a refletir mais sobre as questões

dos instrumentos, respondendo-lhes de forma mais crítica e reflexiva, e quando isso acontece talvez não ocorra muita diferença nos seus resultados. Portanto, fez-se importante, para uma melhor avaliação e compreensão do fenômeno, olhar para as falas desses sujeitos antes, durante e após intervenção.

Entrevistas

Através da análise das entrevistas, norteadas pela pergunta “Para você, o que participar do estudo te possibilitou?”, foram estabelecidos quatro núcleos de significação que se configuram em unidades de análise final da pesquisa, representando o todo. Tais núcleos resultaram da articulação de nove indicadores, estabelecidos pela junção de pré-indicadores (Apêndice I) que tratavam de assuntos semelhantes relacionados entre si e agrupados em categorias maiores (indicadores). Foram então considerados como núcleo de significação: 1) Promoção de conhecimento, aprendizado e aprofundamento sobre as temáticas: inclusão, deficiência e acessibilidade; 2) Construção de redes de apoio, afetividade e amizades entre os estudantes com deficiência; 3) A representatividade do estudante com deficiência através do Fórum Universidade (D)eficiente: expectativas, troca de experiências e busca por uma universidade inclusiva e 4) Promoção de crescimento pessoal e profissional na defesa e luta pelos direitos da pessoa com deficiência, como se pode observar a seguir.

Quadro 7. Núcleos de significação

Núcleos de significação	Indicadores que os compõem
Promoção de conhecimento, aprendizado e aprofundamento sobre as temáticas: inclusão, deficiência e acessibilidade	Indicador 1: Conhecimento, aprendizado e aprofundamento sobre as temáticas: inclusão, deficiência e acessibilidade
Construção de redes de apoio, afetividade e amizades entre os estudantes com deficiência	Indicador 2: Conhecimento e identificação com os pares Indicador 3: Construção de laços afetivos, amizades, redes de apoio na universidade
A representatividade do estudante com deficiência através do Fórum Universidade (D)eficiente: expectativas, troca de experiências e busca por uma universidade inclusiva	Indicador 4: Fórum como um momento de representatividade dos estudantes com deficiência no compartilhamento de suas experiências e luta pelos seus direitos na universidade Indicador 5: Surpresas, expectativas e sentimento de coletividade na realização do Fórum Indicador 6: A importância do outro: expectativas de haver pessoas interessadas e que se importam com o tema

Promoção de crescimento pessoal e profissional na defesa e luta pelos direitos da pessoa com deficiência	Indicador 7: Crescimento pessoal e profissional Indicador 8: Necessidade de se promover ações inclusivas e de acessibilidade na universidade Indicador 9: Interesse em transmitir conhecimento e defender a causa dos direitos da pessoa com deficiência
--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, segundo os participantes desse estudo, temos que, de forma geral, ele possibilitou a promoção de conhecimento, aprendizado e aprofundamento sobre as temáticas inclusão, deficiência e acessibilidade, como retratadas pelos estudantes: “*Foi bastante conhecimento, bastante coisa que a gente mesmo fazendo parte desse grupo a gente não corre atrás, não sabe [...]o conhecimento sobre o tema, foi o que eu mais aprendi, o que mais me acrescentou*” (Francisco)

Ah, conhecer, né, as outras deficiências que eu não tinha muito contato, a minha mesmo, algumas leis, essas coisas que eu não sabia, sabia mais as leis que eu usava, desconto do carro. Eu não sabia quase nada, né, cheguei aqui cru né e eu aprendi de direitos assim, sobre acessibilidade também, que não é só rampa, corrimão, essas coisas. Foi mais abrir a cabeça, assim, para umas coisas que talvez em nenhum outro lugar eu teria tanta informação assim. (Jorge)

[...]os encontros que tiveram sobre a temática... foram muito interessantes, porque apesar de eu já ter estudado a temática... eu pude enriquecer mais o meu aprendizado na temática, tipo aprender ainda mais, sabe, aprofundar mais sobre algumas questões, tirar dúvida de outras que eu não sabia, lembrar outras que eu já sabia.”(Lolla)

[...]eu aprendi bastante a história da luta da pessoa com deficiência, que não foi um negócio fácil assim, não foi um negócio dado, teve muita gente que sofreu bastante antes e que apesar de estar ruim hoje, já houve uma grande melhora, né... esses aprendizados eu espero que fique pra sempre.” (Gabriel)

Buscou-se de fato, com a intervenção grupal, instrumentalizar esses sujeitos, proporcionar maior conhecimento e aprendizado sobre temas que englobassem a inclusão, acessibilidade e deficiência, com o intuito de promover o exercício da autoadvocacia e de tornar esses estudantes mais conscientes da sua realidade, dos desafios existentes e das lutas que o movimento da pessoa com deficiência teve ao longo da história para se tornarem mais visíveis e terem seus direitos respeitados. Com a mediação do psicólogo, esperava-se que, assim, esses sujeitos se tornassem mais familiarizados, pertencentes a esse grupo e conseqüentemente mais empoderados em

suas trajetórias de vida e de ensino superior (DANTAS, 2014; NEVES, 2005; SOARES, 2010).

O estudo também possibilitou a construção de redes de apoio, afetividade e amizades entre os estudantes com deficiência dessa universidade – “[...] além de conhecer o resto do pessoal, também que eu não fazia ideia que tinha outras pessoas com deficiência na Unesp, eu nunca tinha visto e foi a amizade que a gente fez aqui [...]” (Francisco); “eu percebi assim que o problema não é só comigo, sabe, tem outras pessoas que passam por questões parecidas e que, tipo, é possível ter uma vida e, entre aspas, ser “feliz” mesmo com essas limitações.” (Lolla); “[...] foi bom ter contato com pessoas que apesar de não terem as mesmas dificuldades que eu tenho, tem outras [...]” (Gabriel)

os laços que eu criei, tanto com você, quanto com as pessoas com deficiência do campus, eu acho que isso foi o principal... poder compartilhar experiências em comum, com pessoas com deficiência e com pessoas que estão envolvidas na temática também, ajudou muito, foi tipo uma catarse assim sabe, terapêutico, eu me senti pertencente a um grupo que eu não sentia antes, como se eu tivesse um espaço possível de me ressaltar e sobressair na universidade, de ser alguém, de ser enxergada como alguém, como um ser humano de verdade, foi muito importante.(Lolla)

Levando em consideração a importância das redes de apoio que possibilitam suporte emocional e prático e contribuem para o acolhimento e sentimento de pertença, favorecendo as vivências acadêmicas e contribuindo para a permanência na universidade, buscou-se com o grupo de intervenção favorecer a construção dessas redes, algo que, pelos depoimentos, ocorreu. Além disso, constatou-se que a criação do grupo de intervenção e o trabalho voltado ao exercício da autoadvocacia e empoderamento oportunizou a criação de um local em que esses estudantes se sentissem pertencentes, representados, ao lado de seus pares e onde juntos discutiam problemas comuns, encontrando caminhos possíveis para se ajudarem (SOARES, 2010).

Como desdobramento do grupo de intervenção, esperava-se que esses estudantes, já mais empoderados, pudessem exercer na prática um pouco do que aprenderam no grupo, e, através das suas vozes, se fizessem ouvir, sendo protagonistas na busca por uma universidade inclusiva. Isso aconteceu através da possibilidade de representação de estudantes com deficiência nesse *campus*, através da criação e execução do Fórum Universidade (D)eficiente, na busca por uma universidade inclusiva, como observado nas falas a seguir – “O Fórum foi bem legal também, tipo, eu não esperava ter que chegar fazer algo do tipo na faculdade, sobre o diverso, né, eu

achei que o fórum foi o ponto alto mesmo, foi bem legal ter feito aquilo.” (Francisco); “[...]eu nunca tinha feito parte de uma mesa (risos), mas mas eu achei bem legal, foi muito fera, né? Deu um resultado bom, não deu? Pelo menos pra aquelas pessoas que estavam lá foi.”(Jorge); “[...] eu achei bem legal o encontro [Fórum] também, apesar de não ter ido muita gente eu acho que quem foi conseguiu pegar um pouco do espírito do que tem que fazer[...]” (Gabriel); “[...] foi legal ver bastante gente que, né, não tinha deficiência e estava lá também, mesmo que seja estudante da área, né.” (Jorge)

Foi legal porque a gente conseguiu compartilhar todas as experiências com as pessoas que se importavam com o tema, mas talvez não conhecessem também, porque quem foi lá se importava, né, porque quem foi lá, apesar de ter ido bastante gente, mais do que eu achei que ia dar, deu muito mais gente que eu achei que ia dar (risos) e ah, foi legal saber que tem gente que se importa também e que estão dispostos pra fazer alguma coisa pra melhorar aqui na universidade em termos de inclusão e acessibilidade. (Francisco)

o evento foi o ápice do negócio, que apesar de eu ter envolvido até demais... foi um momento muito importante, de ter, tipo, que eu pude falar em público sobre as minhas vivências, sobre as minha questões, de escutar as vivências e barreiras das outras pessoas com deficiência do campus. (Lolla)

[...]eu esperava que fosse mais gente assistir, porque a gente divulgou muito, né, a gente fez o que a gente pode e eu acho que isso só demonstra como a sociedade ainda precisa evoluir muito nisso... eu mentalizava aquele teatro com cem pessoas, lotado, e foram umas trinta, tudo bem que até que foi bastante, acho que quem estava lá estava interessado, refletiu sobre o assunto, conversou, foi muito enriquecedor[...](Lolla)

O empenho, dedicação e participação dos estudantes desde as reuniões até o dia do Fórum demonstraram na prática a efetividade do grupo de intervenção, pois motivados e empoderados, mostraram à comunidade acadêmica que há estudantes com deficiência na universidade, sendo representantes desse público que pela primeira vez foram protagonistas de um evento na instituição a favor da inclusão e acessibilidade na universidade. Seus depoimentos também apontaram suas expectativas para o evento, no qual esperavam que mais pessoas estivessem presentes, visto a importância da temática, mas apontaram também o conforto e alegria em saberem que a temática também é importante para outras pessoas (com e sem deficiência) que estão dispostas a mudar essa realidade, contribuindo com a inclusão.

Finalizando, também foi apontada a promoção de crescimento pessoal e profissional desses estudantes na defesa e luta pelos direitos da pessoa com deficiência, evidenciado nas falas dos sujeitos – “[...]eu aprendi a ser mais tolerante, sabe? Agora eu passo num lugar eu vejo o quanto não é nada acessível e antes eu passava assim,

sem nem perceber, em todos os lugares que eu vou [...]” (Gabriel); “Eu fiquei impressionado que eu não fiquei muito nervoso lá. (Fórum)” (Gabriel)

[...]agora eu sou mais o cara chato (risos), não chato, mas assim, agora eu sei explicar pras pessoas de fora também as coisas, nesse sentido de militar nessa causa aí, mas acho que que foi mais isso, agora eu consigo transmitir conhecimento pras outras pessoas e tentar fazer elas olharem também pra essa questão.(Jorge)

[...] eu percebo a importância de estourar essa bolha, sabe, de não ficar algo tão específico, só em quem tem deficiência, de ampliar isso pra comunidade e de poder tornar essa questão maior, principalmente cada vez mais pras pessoas com deficiência terem mais acesso, tanto na universidade, como em todos os outros âmbitos e aspectos da vida, quanto podendo dar mais vozes a elas falarem sobre isso, porque foi muito importante nós termos falado sobre isso e ganharmos cada vez mais espaços possíveis, garantindo o nosso direito [...] (Lolla)

[...] eu pude refletir sobre algumas questões, tanto pessoais, como profissionais na área, porque me ajudou a ter a certeza de que eu quero trabalhar com isso no futuro, tipo, ano que vem eu quero fazer mestrado na área provavelmente, quero militar em algum órgão público... são várias sementinhas que estão sendo plantadas e que eu acho que eu vou começar a colher um pouquinho, estou começando a colher um pouco agora, ano que vem e só vai aumentando isso, sabe? (Lolla)

É muito frutífero assim e não dá pra ter noção ainda de como isso impactou, mas eu tenho que certeza que foi muito e tá só no começo ainda, sabe, é uma luta eterna, gigante, e que eu quero continuar... aprofundar o assunto... conhecer mais pessoas com deficiência, trabalhar em lugares que tenham esse público, pra poder sentir a questão na prática também e juntar a teoria com a prática, porque o meu objetivo no final assim, real, é uma transformação social no tema, porque, pra que cada vez mais a sociedade seja mais inclusiva, que existam mais leis, eu quero militar em algum órgão público... E esses encontros me ajudaram a ter essa certeza, efetivar sobre o assunto e criar mais ideias assim para o futuro [...] (Lolla)

Ao criar um espaço em que esses estudantes tivessem voz, eles passaram a se sentir em outro local de fala e de pertencimento, reconhecidos na sua diferença, em sua essência, tornando-se visíveis, fazendo parte da comunidade acadêmica e lutando para que seus direitos fossem respeitados nesse espaço. Além disso, mais empoderados e conscientes da sua realidade, esses estudantes descobrem seu lugar ativo e transformador no mundo e, através de uma relação dialogada, passam a conscientizar e sensibilizar aqueles a sua volta, no caso a comunidade acadêmica, para que mudanças ocorram em favor da inclusão de todos os estudantes com deficiência.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrada na universidade traz diferentes desafios que, somados às diferentes barreiras de acessibilidade com que o estudante com deficiência provavelmente terá de lidar nesse contexto, dificultam ainda mais sua permanência, inclusão e sucesso acadêmico. A forma com que o estudante com deficiência se sente incluído nesse ambiente está diretamente relacionada ao seu sucesso acadêmico, contribuindo para a sua permanência. Sua efetivação tem relação relevante com a maneira pela qual o estudante é acolhido pela instituição, contando ainda com os apoios recebidos – família, colegas, professores, serviços/núcleos de apoio. Sem desconsiderar os fatores pessoais para enfrentar os desafios postos em sua trajetória acadêmica, a oferta do apoio psicológico pode facilitar o seu processo de inclusão, favorecendo seu desenvolvimento social, pessoal, afetivo e acadêmico, além de promover a sensibilização da comunidade acadêmica sobre a temática deficiência.

Somando-se a isso, dentre as soluções apontadas por pesquisas para favorecer a permanência e inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, encontra-se a promoção de ações que visam à autoadvocacia e ao empoderamento dos próprios estudantes, visto que ao se tornarem mais conscientes, críticos e reflexivos acerca da sua história e do seu grupo, como de uma visão social da deficiência, tornam-se mais empoderados, determinados, autônomos, independentes, ativos e passam a ter mais voz, lutando para que os seus direitos sejam respeitados no espaço acadêmico.

Amparado nesses achados, este estudo teve por objetivo analisar os efeitos de uma proposta de intervenção da área da psicologia como promotora de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência no contexto universitário.

Com a realização do grupo de intervenção aos estudantes com deficiência na universidade, evidenciou-se que ações como essa, elaboradas pelo psicólogo, favoreceram o acolhimento, escuta e voz desses sujeitos, construindo uma nova rede de apoio e suporte a esses jovens e contribuindo para sua permanência e inclusão no ambiente acadêmico. Foi possível confirmar ainda que intervenções como essa promoveram conhecimento e aprendizado sobre a temática inclusão, deficiência e acessibilidade para esses jovens, tornando-os mais críticos, reflexivos, autônomos e empoderados; contribuíram para que se sentissem pertencentes ao ambiente universitário e construíssem uma nova rede de apoio, no qual a afetividade e amizade entre eles e a pesquisadora se fizeram presentes; possibilitou-lhes crescerem pessoal e

profissionalmente, transformando e aceitando suas identidades, com a oportunidade de poderem representar todos os estudantes com deficiência da sua instituição pela primeira vez, através do Fórum Universidade (D)eficiente – Inclusão e Acessibilidade: Você se importa?”, no qual tiveram suas vozes ouvidas, compartilhando conhecimento e experiências, conscientizando e sensibilizando a comunidade acadêmica na busca por uma universidade mais inclusiva e que respeite seus direitos.

Em relação à aplicação antes e após intervenção dos instrumentos – o Questionário de Vivência Acadêmica na versão reduzida (QVA-r), a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS) e a Escala Concepções de Deficiência (ECD) como mais uma forma de avaliar se a intervenção trouxe mudanças na trajetória de vida e acadêmica desses sujeitos – constataram-se poucas mudanças, sendo que os estudantes mantiveram uma percepção positiva de sua integração no ambiente acadêmico, destacando a dimensão carreira e institucional, o que sugere que esses sujeitos parecem estar realizados com a escolha do curso e da profissão, assim como a da instituição em que estudam, favorecendo sua permanência nela. A concepção social e a histórico-cultural continuaram as mais predominantes para esses estudantes, havendo um aumento na concepção histórico-cultural, enquanto a percepção de suporte social teve poucas alterações após a intervenção, o que indica que ainda se faz necessário promover ações que constituam suporte social a eles no ambiente universitário.

Os dados dos instrumentos sinalizaram, portanto, a necessidade de a instituição promover ações que oportunizem vivências acadêmicas mais positivas e satisfatórias a esses sujeitos, para que se sintam mais acolhidos e pertencentes a esse ambiente, e que se ofereçam melhores redes de apoio e suporte, para que suas necessidades educacionais sejam atendidas e suas diferenças respeitadas, contribuindo para a sua inclusão e o seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico. Pelo intermédio do grupo de intervenção, os estudantes reviram seus conceitos, vivências e valores, passando a refletir criticamente sobre as questões a partir dos instrumentos, embora aparentemente os resultados não tenham sido muito alterados. Faz-se interessante investigar melhor essa questão e buscar outros instrumentos que possam contribuir para uma melhor avaliação da intervenção.

Compreendendo que a Psicologia deve entender o homem em suas múltiplas determinações, analisando-os de forma crítica, histórica, cultural e social, e que se faz compromisso social e político do psicólogo direcionar suas práticas no combate a qualquer forma de exclusão, marginalização, discriminação, violência, exploração,

crueldade e opressão, faz-se imprescindível sua atuação no contexto acadêmico em prol de um ensino democrático, igualitário e inclusivo a todos. Faz-se ainda necessário que o psicólogo seja comprometido com a transformação humana e social, promovendo conhecimento e reflexão acerca do fenômeno da deficiência e conscientização de que todos nós somos responsáveis para que a inclusão social e educacional aconteça.

Portanto, iniciativas que trabalhem com intervenções psicológicas grupais junto aos estudantes com deficiência, e posteriormente com a sensibilização e conscientização sobre a temática para toda a comunidade acadêmica, mostraram ser um suporte necessário e importante para favorecer tanto a permanência e inclusão deles no ensino superior como para impactar social e politicamente a inclusão nesse nível de ensino, devendo ser efetivada nas diversas instituições de ensino superior. Mesmo que se reconheça que o empoderamento e a inclusão sejam um processo sempre em evolução, foi possível notar mudanças na vida desses sujeitos, rompendo com a invisibilidade, o silenciamento, oportunizando o sentimento de pertencimento, a aceitação da deficiência, o reconhecimento dos seus direitos, tornando-os sujeitos ativos na luta por uma universidade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. M. *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 67f, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagogia*, Brasília, v. 94, n. 236, p.299-322, jan./abr. 2013.
- ALENCAR, P.M.M. *Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, v. 15, n.2, p.203-215, 2007.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (orgs). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, p.15-40, 2003.
- AMARAL, A. M. Corpo desviante/olhar perplexo. *Psicologia USP*, v.5: p.245-268, 1994.

AMARAL, L. A. *Deficiência, vida e arte*. Tese de Livre Docência. Instituto de Psicologia. São Paulo, USP, 1998.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050. Acessibilidade a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. 3.ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Associação Brasileiras de Normas Técnicas, Rio de Janeiro; ABNT, 2004.

AUAD, J. C. *Inserção social universitária: uma leitura psicodramática*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura). Instituto de Psicologia, UNB, Brasília, 158f., 2007.

BABIC, M. M.; DOWLING, M. Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia, *Disability & Society*, v.30, n.4, p.614-629, 2015.

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. *Psicología para a América Latina*, n.1, fev. 2004.

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: Um rebate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.17, n.2, p.37-43, 1997.

BOCK, A. M. B. Psicologia e educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.79-104, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; ROSA, C. F.; OLIVEIRA, M. C. F. A. Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, v.3, n.1, p.62-75, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 92/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 496p., 2016. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Decreto n.º 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: presidência da república., 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Decreto n.º 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Decreto n.º 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Decreto n.º 7.234*, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: presidência da república., 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Decreto n.º 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Decreto n.º 5.296*, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dp_dh/sicorde/dec5296.asp>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Decreto no 8.368, de 02/12/2014*. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Lei 12.764 de 11/12/2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Lei n.º 12.319*, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e interprete da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS. Brasília, DF: presidência da república., 2010. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/585316>>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Lei n.º 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: presidência da república., 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Lei n.º 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: presidência da república., 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Lei n.º 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: presidência da república., 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 11.438*, de 29 de dezembro de 2006. Dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dá outras providências. Diário Oficial da república federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11438.htm>. Acesso em 29/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.409*, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 8.213*, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da república federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em 29/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP; 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria no 1679, de 3 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26912639/art3-da-portaria-mec-no-1679-de-2-de-dezembro-de-1999>>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, p.12, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica Nº 08 /2011/MEC/ SEESP / GAB*, de 20 de abril de 2011. Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. *Aviso Circular nº 277*. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. *Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior*. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial – SEESP e Secretaria de Educação Superior – SeSu. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>>. Acesso em: 27/07/2019.

BUALAR, T. Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students. *Asia Pacific Education Review*, p.469-477, 2018.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público -alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 22, n.3, p.371-387, 2017.

CABRAL, L. S. A. *Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais*. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 218f., 2013.

CAHILL, S. M.; ROTTER, J. M.; LYON, K. K; MARRONE, A. R. Survivor of brain injury: The narrative experiences of being a college or university student. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, v.81, n.2, p.93-101, 2014.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 2, p.523-540, jul. 2016.

CASTRO, S. F. *Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 245f., 2011.

CIANTELLI, A. P. C. *Estudantes com deficiência na Universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 183f., 2015.

CIANTELLI, A. P. C., LEITE, L. P., NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n.2, p.303-311, 2017.

CIANTELLI, A.P.C.; LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S.O. Inclusão no Ensino Superior: mapeamento e análise da matrícula de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na Unesp. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs.), *Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, p.287-302, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CRP). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília, agosto de 2005 XIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia, 20f., 2005. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em 27/07/2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP N°010/05*. Código de ética profissional do psicólogo. Brasília, 2005.

COUZENS, D.; POED, S.; KATAOKA, M.; BRANDON, A.; HARTLEY, J.; KEEN, D. Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 62, p.24–41, 2015.

DANTAS, T. C. *Estudo da autoadvocacia e do empoderamento de pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá*. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba; 237f., 2014.

DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v.1, n.2, p. 82-97, Jul./dez. 2015.

DINIZ, D. *O que é deficiência?* São Paulo, SP: Brasiliense. 96 p. 2007.

FERNANDES, E; ALMEIDA, L. Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, v.14, p.7-14, 2007.

FERNANDES, I. *O papel do suporte social e do bem-estar psicológico no processo de transição para o ensino superior de alunos cabo-verdianos inscritos nas comunidades acadêmicas do Algarve e de Coimbra*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro, 201f., 2013.

FOSSEY, E.; CHAFFEY, L.; VENVILLE, A.; ENNALS, P.; DOUGLAS, J.; BIGBY, C. Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, v. 21, n.8, p.822-832, 2017.

FULLER, M., BRADLEY, A. AND HEALEY, M. Incorporating disabled students with an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, v. 19, n.5, p.455-68, 2004.

GESSER, M., NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n.3, p.557-566, 2012.

GIBSON, S. 2012. Narrative Accounts of University Education: Socio-Cultural Perspectives of Students with Disabilities. *Disability and Society*. v. 27, n. 3, p.353-369, 2012.

GLAT, R. Auto-defensoria/ Auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental – uma proposta político-educacional. *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*, disponível em CRRom. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2004.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, v.1, p.33-43, 2005.

GUERREIRO, D. C. *Integração e Auto-Eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 201f., 2007.

GUERREIRO, E. M. B. R. *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCAR*. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 229f., 2011.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2010.

INGLIS, T. Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, v. 48, n.1, p.593-601, 1997.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. *Psicologia USP*, vol. 29. n. 3, p. 432-441, 2018.

LIMA, U. T. S. de. *Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas: atores, realidade e práticas*. Dissertação (Mestrado em Ensino da Saúde) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 101f., 2013.

LOMBARDI, A.; MURRAY, C.; KOWITT, J. “Social Support and Academic Success for College Students with Disabilities: Do Relationship Types Matter?” *Journal of Vocational Rehabilitation*, v. 44, p.1–13, 2016.

MAGNABOSCO, M.; SOUZA, L. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v.22, n.1, 2018.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*. v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

MARTINS, M. H.; BORGES, L.; GONÇALVES, T. Estudantes com NEE no Ensino Superior: A resposta institucional na Universidade do Algarve. In: *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no Ensino Superior: Transições, Obstáculos e Conquistas*. MARQUES, J. F.; MARTINS, M. H.; DOUTOR, C., GONÇALVES, (Orgs.). T.; p.43-55, 2016.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise de matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 22, p.15-23, 2018.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.13-78, 2003.

MELERO, N.; MORIÑA, A.; LÓPEZ-AGUILAR, R. Life-Lines of Spanish Students with Disabilities during their University Trajectory. *The Qualitative Report*, v. 23, n.5, p.1127-1145, 2018.

MORIÑA, A.; LÓPEZ-GAVIRA, R.; MOLINA, V. M. What if we could imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 64, n. 4, p.353-367, 2016.

MORIÑA, A.; MOLINA, V. M.; CORTÉS-VEJA, M. D. Voices from Spanish students with disabilities: willpower and effort to survive university, *European Journal of Special Needs Education*, v. 33, n.4, p.481-494, 2018

MOSWELA, E. MUKHOPADHYAY, S. Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, v. 26, n.3, p.307-319, 2011.

MOURA, C. H. *Estudo sobre a relação da pessoa com Síndrome de Asperger e seu ambiente social de desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 81f., 2013.

NAPOLI, A.R.; WORTMAN, P. M. Psychosocial Factors Related to Retention and Early Departure of Two-year Community College Students. *Research in Higher Education*, New York, v.39, n.4, p. 419-455, 1998.

NOLAN, C.; GLEESON, C.; TREANOR, D. MADIGAN, S. Higher education students registered with disability services and practice educators: issues and concerns for professional placements. *International Journal of Inclusive Education*, v. 19, n.5, p.487-502, 2015.

OLIVATI, A. G. *Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade Pública*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, 125f, 2017.

OLIVEIRA, C. B. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, p.961-1065, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, R. E. C.; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. *Revista de Educação Pública*, v. 24, n.57, p.547-568, 2015.

OLIVEIRA, T.; LEITE, L. P. *Concepções de deficiência em estudantes de uma universidade de Cuba*. Relatório Final de Iniciação Científica submetida a CNPq, 24f, 2017.

OLIVEIRA, T.; LEITE, L. P. *Os Conceitos relacionados à deficiência: uma análise investigatória na UNESP*. Relatório Final de Iniciação Científica submetida a CNPq, 44f, 2016.

OMOTE, S. Estigmas em tempos de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n. 3, p.287-308, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de

novembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em 27/07/2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. *Resolução n°31/123*, estabelece o ano de 1981 como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, 1979.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Doc. aprovada pela Assembléia Geral da ONU, A/61/611*, Nova Iorque, 13 dez. de 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Relatório mundial sobre a deficiência*. World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 360f., 2012. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=305F61DF85F454A065AA6D3F96A426EF?sequence=4>. Acesso em 27/07/2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS)/Organização Panamericana de Saúde (OPAS). CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde. Universidade de São Paulo; 2003.

PALMER, C.; ROESSLER, R. T. Requesting classroom accommodations: Self-advocacy and conflict resolution training for college students with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, v. 66, p.38–43, 2000.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n.2, p.362- 371, 2015.

PEREIRA, M. M. *Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PINHEIRO, M. R. M.; FERREIRA, J. A. G. O questionário de suporte social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, v. 30, p.315-333, 2000.

PROWSE, S. Institutional construction of disabled students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v.31, p.89–96, 2009.

RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS (RAIS). *Características do Emprego Formal – RAIS 2014: principais resultados*. Ministério do Trabalho e Emprego, Brasil, 26f., 2015.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

RODRIGUES et al. Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: Percepção dos factores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso acadêmico. In: *Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia*, 2007, Coruna, Libro de Actas. Universidade da Coruna: *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educacion*, 2007.

ROSSETTO, E. *Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 238f., 2009.

SANTOS, E.; GONÇALVES, M.; RAMOS, I.; CASTRO, L.; LOMEIO, R. Inclusão no ensino superior: percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 28, n.2, p.251-270, 2015.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? São Paulo: *RNR*, p. 12-16, 2003.

SCHLEICH, A. L. R; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, v.5, n.1, p. 11-20, 2006.

SEALE, J. From the voice of a ‘socratic gadfly’: A call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education*, v. 32, n.1, p. 153-169, 2017.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. Mundo singular: entenda o autismo. 1ª ed. Rio de Janeiro: *Objetiva*; 2012.

SILVA, I. M. A.; DORE, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede Federal de educação profissional em Minas Gerais. *Revista Educação Especial*, v.1, n.1, p.203-2014, 2016.

SILVA, J. S. S. *Acessibilidade, barreira e superação*: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 242f., 2014.

SILVA, M. Q.; FUMES, N. L. F. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: um novo olhar. *VI Encontro nordestino de inclusão na Educação Superior*. 2 a 4 de dezembro de 2015.

SIQUEIRA M. M. M. Construção e validação da Escala de Percepção de Suporte Social. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n.2, p.381-388, 2008.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, v. 30, n.2, p.27-42, 2009.

SOARES, A. M. M. *Nada sobre nós sem nós: estudo para a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária*.

Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 126f., 2010.

STODDEN, R. A. Supporting Students with Disabilities in Higher Education in the USA: 30 Years of Advocacy. *OUI International Symposium*, Tokyo, Japan, 2015.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. R. Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. *Integração em Psicologia*, v. 11, p.211-220, 2007.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, Washington, vol. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V.; CULLEN, J. *Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research*. Report of Work: Columbia University, 100f., June, 1973.

UNESP. *Portaria Unesp-850*, de 09 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a instituição da Comissão Permanente de Acessibilidade da UNESP. 2011. Disponível em: <<https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/faces/index.xhtml>>. Acesso em 27/07/2019.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectologia*. Madrid, España: Visor, v.5, 1997 (original publicado em 1983).

WALKER, A. R.; TEST, D. W. Using self-advocacy intervention on African American college students' ability to request academic accommodations. *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 26, p.134–144, 2011.

WEBB, K. W.; PATTERSON, K. B.; SYVERUD, S. M.; SEABROOKS-BLACKMORE, J. J. Evidenced based practices that promote transition to postsecondary education: Listening to a decade of expert voices. *Exceptionality*, v.16, p.192–206, 2008.

WHITE, G. W.; SUMMERS, J. A.; ZHANG, E; RENAULT, V. 2014. Evaluating the Effects of a Self-Advocacy Training Program for Undergraduates with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, v 27, n. 3, p.229–250, 2014.

ZAMPAR, J. A. S. *Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 103f., 2015.

REFERÊNCIAS MIDIÁTICAS

AMELINES, A. Amazing things happen [vídeo]. *Freesound*, 2007. Disponível em: <<http://amazingthingshappen.tv/>>. Acesso em 27/-7/2019.

ARIHECK. Charges cedidas por Jorge Barreto [charge]. *Ari Heck*. Disponível em: <<http://www.ariheck.com.br/?pg=3011>>. Acesso em 31/07/2019.

BLOGSPOT. *Vamos ao baile hoje, Iara?* [charge]. *Blog inclusão e diversidade*, 2013. Disponível em: <<http://inclusaoeadiversidade.blogspot.com/2013/05/vamos-rever-conceitos-podemosnotar.html>>. Acesso em 31/07/2019.

BRASIL. Turismo acessível [site]. *Ministério do Turismo*, Governo Federal, 2013. Disponível em: <<https://turismoacessivel.gov.br/ta/sobre.mtur?windowId=d7a>>. Acesso em 27/07/2019.

CHEDIAK, A. Dicas de convivência [vídeo]. *Instituto Mara Gabrilli*, Ministério da Cultura, 2013. Disponível em: <<http://img.org.br/projeto/dicas-de-convivencia/>>. Acesso em 27/07/2019.

DIVERSA. *O caso da Escola de Graduação em Educação de Harvard Cambridge*, Massachusetts, Estados Unidos [Estudo de caso]. Instituto Rodrigo Mendes, 2016. Disponível em: <<https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-de-graduacao-em-educacao-de-harvard-cambridge-massachusetts-estados-unidos-2/>>. Acesso em 27/07/2019.

DUARTE, A. Geração 21 - Episódio 12 da Fernanda Honorato [web série]. *Cromossomo 21*, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1E8EB6VedIs>>. Acesso em 27/07/2019.

FACEBOOK. Ca se passe au Chili... une école de danse pour les handicapés et les valides a ouvert [vídeo]. *Forum*. 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/lapageforum/videos/10154729813076432/?v=10154729813076432>>. Acesso em 27/07/2019.

FACEBOOK. Elas dançam para desafiar suas deficiências. *VIX*, 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/watch/?v=1773878155986412>>. Acesso em 29/07/2019.

FACEBOOK. *Eu não sofro de Asperger* [tirinha]. *Tiras Armandinho*. 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/952314498147190/?type=3&theater>>. Acesso em 31/07/2019.

FENNEL, N.; ALBEN, S. World's First Waterpark That's Wheelchair Friendly [vídeo]. *Travel Insider*. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PmJ3HnJ3iVQ>>. Acesso em 27/07/2019.

FERRAZ, R. *Visão e Revisão Conceito e Preconceito* [Coletânea de cartuns/thumbnails/ 1981 - 2001] - 3ª edição. Disponível em: <<http://www.cadetudo.com.br/ricardoferraz/cartuns.html>>. Acesso em 31/07/2019.

GALVÃO, M.; GARCIA, D. Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência [vídeo]. *Tv Cultura e Gata Cine*, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PxRDuyiRv8M>>. Acesso em 27/07/2018.

GONÇALVES, D. Como Seria [vídeo]. *Seu Filme*, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7NExvWQMPQE>>. Acesso em 27/07/2019.

GUELMANN, G. Breno Viola Tem Faixa Preta. Tem Síndrome de Down Também. *Etudoacabouemesfiha*, 2018. Disponível em: <<http://www.etudoacabouemesfiha.com.br/breno-viola-tem-faixa-preta-tem-sindrome-de-down-tambem/>>. Acesso em 29/07/2019.

OLIVEIRA, H. Super Normais: O poder da diferença [Tirinha]. *Casadaptada*, 2013. Disponível em: <<https://www.casadaptada.com.br/2014/01/tirinhas-super-normais-super-iguais/>>. Acesso em 31/07/2019.

RASHID, R. Atypical [série para televisão]. *Netflix*, 2018.

SILVA, E. S.; OLIVEIRA, B. J. Acessibilidade no Ensino Superior [Vídeo-documentário]. *OBEDUC/CAPES*, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KEItL350Ru8>>. Acesso em 27/07/2019.

VENEGAS, W. B. MEC - Visão Histórica da Deficiência [vídeo]. *Estúdio Bandeirantes*, Projeto Escola Viva, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vV_YfnFb5G8>. Acesso em 27/07/2019.

WORDPRESS. Acessibilidade: oferta de emprego [charge]. Charge do dia: Gilmar, *Blog denotação e conotação*, 2012. Disponível em: <<https://emiliobarbosa.wordpress.com/2011/03/01/01-mar-charge-do-dia/acessibilidade-quadrinho-oferta-de-emprego/>>. Acesso em 31/07/2019.

YOUTUBE. A construção de um futuro possível [vídeo]. *TED*, UNESP Bauru, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nQPWFsgadm0>>. Acesso em 27/07/2019.

YOUTUBE. E se olhássemos pela segunda vez? [vídeo]. *Coca-Cola*, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LDBk2aUx13U>>. Acesso em 27/07/2019.

YOUTUBE. Not Special Needs [vídeo]. *COORDOWN*, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kNMJaXuFuWQ>>. Acesso em 29/07/2019.

YOUTUBE. O treino que muda opiniões [vídeo]. *Rio* 2016, Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1b4PvmMCy2Y>>. Acesso em 27/07/2019.

YOUTUBE. Todos diferentes, todos iguais – Episódio 2 – Lazer [vídeo]. *Sompo Seguros*, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XtDJeztPCXA>>. Acesso em 27/07/2019.

YOUTUBE. Vamos ver as diferenças com os olhos de uma criança [vídeo]. *Noémi Association*, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WB9UvjnYO90>>. Acesso em 27/07/2019.

ESTUDO 3

UM RETRATO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E DE PORTUGAL

Resumo: Conhecer o contexto universitário de estudantes com deficiência acerca de suas concepções, vivências e suportes sociais são importantes ferramentas para melhor compreensão do fenômeno da inclusão e para a proposição de ações que favoreçam sua ocorrência nesse espaço. Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral compreender a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, identificando suas concepções de deficiência, vivências acadêmicas e percepção de suporte social, por meio de três instrumentos: o Questionário de Vivência Acadêmica em sua versão reduzida (QVA-r); a Escala Concepções de Deficiência (ECD) /Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (EICD) e a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS). Os participantes foram convidados a participar do estudo através de um convite por e-mail, pessoalmente ou por telefone. Participaram do estudo nove estudantes com deficiência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Bauru, e doze estudantes com deficiência da Universidade do Algarve (UAlg). Os instrumentos foram aplicados individualmente em locais previamente reservados em cada instituição e os dados foram analisados com o auxílio do software Microsoft Excel e do pacote estatístico IBM SPSS Statistics Base. Os resultados indicaram que os estudantes de ambas as instituições tendem a concordar com uma concepção social de deficiência, porém os estudantes da UAlg também possuem uma concepção biológica de deficiência; os estudantes de ambas as instituições possuem uma percepção positiva acerca da sua integração no ambiente acadêmico, com destaque para a dimensão carreira e institucional e o predomínio de déficit na percepção do suporte social pelos estudantes das duas universidades em relação ao contexto universitário, tanto no aspecto prático quanto no emocional. Conclui-se que os estudantes parecem estar realizados com a escolha do curso e da profissão, assim como da instituição em que estudam, favorecendo sua permanência nesse local, porém faz-se necessário o investimento em ações que contribuam para o estabelecimento de vínculos, amizades, colaboração, como ações voltadas ao bem estar-físico e psicológico desses jovens. Em relação à concepção de deficiência, faz-se importante conscientizar a sociedade, a comunidade acadêmica e os próprios estudantes

com deficiência acerca das diferentes concepções de deficiência e suas implicações, com destaque para a concepção social de deficiência. Por fim, faz-se urgente que as instituições promovam ações de suporte social a estes estudantes, assegurando que suas vozes sejam ouvidas durante suas trajetórias acadêmicas para escutar suas necessidades e criar possibilidades para que se sintam mais acolhidos e pertencentes a esse espaço, favorecendo redes de apoio e suporte – se possível, com a participação de profissionais de outras áreas de atuação – para que esses jovens participem das vivências acadêmicas, tenham um bom desempenho acadêmico, pessoal e social na universidade e se sintam acolhidos nesse espaço. Temos, assim, que os três instrumentos mostraram-se ferramentas importantes para compreender o fenômeno da inclusão no Ensino Superior e para apontar estratégias de favorecê-las, destacando as contribuições da Psicologia nesse sentido.

Palavras-chave: Concepção de deficiência; Ensino Superior; Psicologia; Suporte Social; Vivência acadêmica.

6.1 INTRODUÇÃO

O conceito de deficiência e sua influência na vida da pessoa com deficiência

“Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

O conceito acima de deficiência se faz presente na recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146, de 6 de julho de 2015), defendendo um modelo social de deficiência. Contudo, sabe-se que “o conceito de deficiência encontra-se em evolução” (ONU, 2006), e é fruto das transformações históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais e que, anterior ao conceito amparado num modelo social de deficiência, passou por outros modelos, por outras visões de deficiência que influenciaram e ainda influenciam as relações sociais e o tratamento dado a pessoas com deficiência pela sociedade.

Se fizermos um retrocesso histórico, temos que a história da pessoa com deficiência foi marcada por “contradições, tensões, pelo jogo de forças dominantes de cada época, representando os paradoxos existentes no processo histórico da pessoa com

deficiência e nas diferentes concepções existentes sobre a deficiência.” (CIANTELLI, 2015, p. 57). Segundo Diniz (2007), a concepção que a sociedade tem sobre as pessoas com deficiência influencia as relações sociais e orienta as ações planejadas e praticadas em relação a elas, o que denota a importância de analisar as diferentes concepções de deficiência, com o intuito de promover mudanças destes conceitos visando à inclusão e à redução dos estigmas, dos preconceitos e da discriminação ainda sofridos por estes sujeitos.

Na Idade Média, com o advento do Cristianismo, todos passaram a ser considerados filhos de Deus, possuidores de uma alma, e, portanto, merecedores do respeito à vida e a um tratamento caridoso. Contudo, a pessoa com deficiência, apesar de receber o direito à vida, passou a ser estigmatizado, pois para o moralismo cristão/católico a diferença passa a ser um sinônimo de pecado (ARANHA, 2001). Nessa época, durante a Inquisição Católica, o clero, em nome de Deus, passou a caçar e a exterminar aqueles que foram denominados hereges e “endemoniados”, dentre eles as pessoas com deficiência. Quando não, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como instrumento de Deus para alertar os homens sobre comportamentos adequados e como uma oportunidade de fazer caridade, atrelando a salvação a quem os ajudasse e andasse nos “caminhos de Deus”. Com a Reforma Protestante, que rompeu a unidade do Cristianismo no Ocidente, as pessoas com deficiência permaneceram em situação de inferioridade, julgadas como seres pecadores, condenadas por Deus, recomendando-se castigo para a expulsão do demônio presente em suas almas (BIANCHETTI, 2010). Segundo Aranha (2001, p. 5), ambos os sistemas político-religiosos da época concebiam “a deficiência como fenômenos metafísicos de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca.”. Nessa direção, Leite (2017, p. 35) resgata a concepção metafísica de deficiência na criação do seu instrumento sobre concepção de deficiência, pois segundo a autora, apesar da passagem de séculos, muitas pessoas ainda atribuem a deficiência a causas divinas, interpretando-a “como sendo algo que transcende a condição humana, podendo estar atrelada a causas espirituais e/ou religiosas, ou a fatores sobrenaturais. Desse modo, ela é fenômeno posto, que pouco depende da atuação do homem.”.

Para Bock e Nuernberg (2018, p.1), trata-se do modelo caritativo de deficiência, que, influenciado principalmente pela religião cristã, tem a caridade como princípio balizador da relação entre as pessoas com e sem deficiência, sendo aquelas “consideradas vítimas do infortúnio da vida e, portanto, merecedoras de cuidados e

atenção especial”. Segundo os autores, a escolha por esse modelo vem da ideia de fazer o bem para pessoas menos favorecidas, cujas famílias carregam o fardo do pecado como causa da deficiência, e o sujeito com deficiência passa a não ter autonomia sobre sua vida, colocando-se na maioria das vezes em situações de subemprego (por exemplo, vendendo balas ou entregando panfletos em semáforos, justificando sua desgraça pela condição de deficiência). A presença desse modelo na educação se faz representado quando pessoas com deficiência são menos desafiadas nas tarefas cotidianas por alguns profissionais, que agem de maneira superprotetora, ou ainda pela criação das classes ou escolas especiais.

No prosseguimento temporal, a transição do feudalismo para o capitalismo provocou uma reorganização nas diferentes esferas sociais, surgindo uma nova classe social, a burguesia, e uma nova divisão social do trabalho: donos dos meios de produção e operários. De acordo com Aranha (2001), nesse período houve uma prevalência da visão organicista como explicação causal da deficiência, e os tratamentos decorrentes iam desde aqueles relacionados à alquimia, à magia e à astrologia a aqueles relacionados a métodos iniciais da área da medicina que levaram à criação dos hospitais psiquiátricos e à segregação dessas pessoas da sociedade.

Bock e Nuernberg (2018) referem-se a essa forma de conceituar a deficiência ao modelo biomédico que trouxe a deficiência para a luz da Ciência, pelo qual o corpo do sujeito com deficiência torna-se passível de correção, conserto, cura, na busca por um ser “normal”, segundo as normas padronizadas e eleitas por determinada cultura e sociedade. Trata-se de uma concepção individual da deficiência, na qual a diferença significativa, o desvio ou anormalidade é medida através de critérios estatísticos, de caráter estrutural/funcional ou de um modelo ideal: “jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo” (Amaral, 1998, p. 14), tornando o indivíduo deficiente culpado por sua condição. Como resultado desse desvio, a pessoa com deficiência era marcada socialmente como inferior, é estigmatizada, devendo-se evitar o contato próximo com ela, principalmente em locais públicos, justificando a necessidade de programas de tratamento a esse público em instituições segregadas, em que eram tratados de forma desumana, na busca pela normalidade (OMOTE, 2004; PICCOLO; MENDES, 2012).

Nessa direção, Leite (2017, p. 35) define essa concepção de deficiência como uma Concepção Orgânica:

Interpreta a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo, adotando como referência o desvio de um padrão orgânico de normalidade, ou a presença de uma falha ou limite que acarreta um mau funcionamento de um dado organismo. As providências para alterar esse déficit se esgotam no indivíduo que a apresenta.

Para Bock e Nuernberg (2018), a presença do modelo biomédico ou da concepção orgânica ainda se faz presente na Educação, quando, por uma determinada dificuldade na aprendizagem e de um diagnóstico de deficiência, o problema passa a ser do sujeito, passível de medicalização. Quando este mesmo sujeito apresenta um bom desempenho na aprendizagem, é visto como um “vitorioso”, um “herói” que superou todas as barreiras, ultrapassando os limites de sua deficiência.

Continuando o percurso histórico, com o fracasso das Instituições destinadas à pessoa com deficiência na busca pela “restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo”, a partir da década de 60 iniciou-se o movimento pela desinstitucionalização, dando espaço para o Paradigma de Serviços (ARANHA, 2001, p. 11). Este paradigma traz consigo o conceito de integração da pessoa com deficiência na sociedade, através de um conjunto de ações externas (serviços e recursos) direcionadas à habilitação, reabilitação e treinamento das pessoas com deficiência para que elas pudessem se aproximar o mais possível de uma normalidade imposta. Contudo, apesar do avanço em olhar para os fatores externos relacionados à deficiência, a proposta integracionista localizava no sujeito o alvo de mudança, visto que é este que precisa se tornar “igual” ao outro, indo na direção contrária à valorização da diversidade. Exemplos dessa proposta são a criação das escolas especiais e classes especiais para alunos com deficiência.

Oliveira (2004, p. 64) aponta nesse período a existência de uma concepção psicossocial de deficiência em que

[...] a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação recai sobre o indivíduo.

Trata-se de uma concepção que se ampara na ideia de que o desenvolvimento humano se dá na interação entre o homem e o meio, mas continua apontando o sujeito deficiente como desviante, pois é ele que é deficiente perante os demais, e é nele onde

as mudanças devem ocorrer. Nessa mesma linha, para Leite (2017, p. 35) trata-se de uma Concepção Social de deficiência que

Interpreta a deficiência como uma condição orgânica diferenciada, associada a fatores causais de natureza social, emocional, econômica e/ou educacional que influenciam a constituição humana. Aqui, a deficiência decorre de fatores inerentes ao indivíduo e ambientais, mas para interpretá-la é necessário centralizar a análise no sujeito que a apresenta.

Todavia, não muito tempo após a efetividade do paradigma de serviços, este passou a enfrentar críticas advindas tanto da academia científica quanto dos próprios movimentos sociais das pessoas com deficiência, que apontaram que enquanto alguns sujeitos deficientes alcançavam os objetivos da vida independente e produtiva, muitos dificilmente conseguiam isso, devido às próprias características do tipo de deficiência e seu grau de comprometimento, além da “expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o ‘ser igual’ e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor valia enquanto ser humano e ser social.” (ARANHA, 2001, p. 17).

Passa-se, então, a criticar a ideia de normalização, a opor-se à ideia de deficiência como algo anormal, o que “não significa ignorar que um corpo com lesão medular necessite de recursos médicos ou de reabilitação”, pois os “avanços biomédicos proporcionam melhoria no bem-estar das pessoas com e sem deficiência” (DINIZ, 2007, p. 8), mas que a deficiência está além da expressão de uma restrição biológica de funcionalidade ou habilidade, ela deve ser entendida como um fenômeno social. Nascem os modelos sociais de deficiência, para os quais “a deficiência não se encerra no corpo, mas deve ser compreendida como o resultado das interações pessoais, ambientais e sociais da pessoa com o seu entorno.” (MELLO; NUERNBERG; BOCK, 2014, p. 92).

Além disso, nessa época, cresceram as discussões acerca do fato da pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, e, portanto, ser detentora dos mesmos direitos e oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente da sua deficiência, cabendo à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso não apenas aos “serviços que os cidadãos com deficiência necessitarem (nas áreas física, psicológica, educacional, social, profissional), mas garantir-lhes o acesso a tudo de que dispõe, independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão.” (ARANHA, 2011, p. 19). Rompe-se assim com a ideologia normalizadora e fundamenta-se o Paradigma de Suporte, segundo o qual os diferentes

suportes (sociais, econômicos, físicos, instrumentais, etc.) têm como função favorecer a inclusão social da pessoa com deficiência nos espaços comuns da vida em sociedade.

Diante dessas mudanças, tem-se, segundo Oliveira (2004, p. 64) a concepção interacionista da deficiência, na qual a deficiência é interpretada

com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência.

De acordo com Omote (1995, p. 60), é no social que se encontra a construção da deficiência, pois para o autor “ninguém é deficiente por si só, alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstância”, Ele aponta que a concepção interacionista é constituída por três personagens: o ator (o que se apresenta), o juiz ou a audiência (aquele que julga negativa ou positivamente) e as circunstâncias em que ocorre (sociais, culturais, políticas e econômicas) (OMOTE, 2004). Isso implica compreender que a deficiência extrapola as condições orgânicas e/ou comportamentais diferenciadas, pois está fortemente relacionada com as normas e expectativas que a sociedade mantém com esse indivíduo, lembrando que a ideia de “falta”, de “desvio”, de “anormalidade”, associada aos conceitos negativos atribuídos à pessoa com deficiência (preconceitos, estigmas, estereótipos), dificulta a sua participação no meio social, e conseqüentemente o seu desenvolvimento (CIANTELLI, 2015).

Vigotski (1983/1997), amparado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – Obras Escogidas, Tomo V – Fundamentos da Defectologia – já defendia na década de 30 um olhar qualitativo sobre o estudo da deficiência, que entendia sob duas perspectivas: a primária, referente aos prejuízos biológicos impostos pelo defeito em si, e a secundária – mais grave, no modo de entender do autor –, referente aos acometimentos sociais que tal diferença orgânica causa no contexto social, que acaba por impedir a participação destes sujeitos das diferentes esferas sociais, prejudicando seu pleno desenvolvimento humano. Dessa forma, para o autor, tanto o biológico como o social/cultural promovem o desenvolvimento humano; em relação ao defeito (deficiência), apesar de por um lado produzir barreiras, limitações, dificuldades na adaptação do sujeito, por outro lado – por conta de criar estas dificuldades no desenvolvimento – atua como estímulo para a criação de caminhos alternativos de adaptação através de “vias” indiretas, levando a pessoa com deficiência a compensar o

seu déficit. Todavia, no entendimento da obra, a compensação se dá por mecanismos instrumentais, ou seja, por vias colaterais, neutralizando a perda de alguma área com o ganho de outras, sendo, portanto, imprescindível que a sociedade desenvolva e ofereça suportes compensatórios à pessoa com deficiência em todos os seus espaços, inclusive na Educação.

Segundo Leite (2017, p. 22), “reconhecer o sujeito com diferenças é não fracioná-lo, mas sim entendê-lo como único e completo”; apoiada na perspectiva histórico-cultural, a autora defende a concepção histórico-cultural de deficiência, que

Interpreta a deficiência como dinâmica, relacional e processual com base na relação entre indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, ajustável em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele. A deficiência decorre de uma disfunção biológica que acarreta limitação e, como consequência, uma barreira social. É significada historicamente no contexto de sua ocorrência.

Trata-se de uma concepção que apreende o fenômeno da deficiência em sua processualidade e totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas determinações, olhando para sua historicidade e para as contradições e movimentos existentes nas relações entre o homem e a natureza que o rodeia e o transforma, e na qual promove transformação. É o olhar para o fenômeno não apenas na sua aparência, mas na sua essência.

Diante desse emaranhado de concepções de deficiência presentes ao longo da história da pessoa com deficiência, pode-se observar como elas interferiram no tratamento e nas ações destinadas à pessoa com deficiência na sociedade – e como continuam a interferir até hoje. A forma como cada sujeito, cada grupo social (família, amigos, colegas da universidade, professores, etc.) ou até mesmo a forma como as próprias pessoas com deficiência percebem e conceituam a deficiência pode interferir na constituição da identidade destes sujeitos e colaborar ou não para a inclusão delas nas distintas esferas sociais, inclusive no Ensino Superior.

Por isso se faz tão necessário o olhar e a ação da Psicologia Social sobre a população com deficiência: contribui para que o modelo social de deficiência esteja presente nas diversas áreas de produção de conhecimento – indo contra o reducionismo de outras concepções e de medicalização da vida –, favorece a criação de políticas públicas para estimular a participação social dessa população e assessora os movimentos sociais da pessoa com deficiência na busca por seus direitos humanos (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

Dessa forma, possibilita-se a criação de debates e revisões críticas acerca das ações dirigidas a pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais (de educação, trabalho, saúde, lazer, etc.), contribuindo para enaltecer a riqueza existente nas diferenças, com o respeito, a dignidade e o direito de estarem no mundo, favorecendo o processo de desenvolvimento e constituição do sujeito: a deficiência deve ser vista como uma categoria que perpassa a identidade de cada sujeito, assim como raça, gênero, idade, classe social, orientação sexual, religião, etc. (DINIZ, 2007; BOCK; NUERNBERG, 2018).

Os desafios para a inclusão no Ensino Superior: Vivências Acadêmicas e Suportes Sociais

A transição para o Ensino Superior envolve uma série de novos e complexos desafios nas diferentes áreas da vida do estudante. São mudanças e exigências que ocorrem nos aspectos pessoais, sociais e acadêmicos, podendo provocar dificuldades na “integração” à instituição e em alguns casos levar à manifestação de transtornos de ansiedade, depressão, absenteísmo, reprovações, mudanças de curso e, por fim, ao abandono do Ensino Superior (ALMEIDA; SOARES, 2003; FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; POLYDORO *et al.*, 2001; GUERREIRO, 2011).

De acordo com Almeida (2007), por diferentes razões a transição, ou, em outras palavras, a mudança para o Ensino Superior é vivida de forma ambígua pelos estudantes: por um lado há toda uma expectativa pela conquista de liberdade e autonomia alcançada, e por outro lado há sentimentos de ansiedade e indecisão face às novidades e desafios que irão encontrar nesse novo espaço, que diferem de forma e intensidade segundo as características sociais, institucionais, profissionais e pessoais de cada sujeito. Dentre estes desafios estão: a adaptação à instituição e ao curso; organização do tempo com as atividades acadêmicas, da casa, do lazer e com o dinheiro; autonomia para novas aprendizagens; novas exigências de estudo; distanciamento da família e amigos; nova casa e cidade; novos relacionamentos com professores e colegas de classe; expectativas relacionadas ao curso e à carreira profissional, falta de apoio institucional e social, falta de recursos pessoais do próprio estudante (organização, autonomia, responsabilidade, resiliência, motivação, etc.), que podem contribuir para a permanência desses jovens no Ensino Superior ou para dificultá-la (ALMEIDA, 2007;

ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 2002; GRANADO *et al.*, 2005; SCHLEICH, 2006).

Tinto e Cullen (1973), ao estudarem a evasão de estudantes do Ensino Superior, propõem um modelo teórico para explicar determinado fenômeno. Segundo ambos, uma “integração” satisfatória ao ambiente universitário resultaria em um maior comprometimento com a instituição e com a conclusão do curso, e, conseqüentemente, com menor probabilidade de evasão por parte dos estudantes. Para os autores, a evasão é um processo multidimensional e longitudinal, resultante da interação entre o indivíduo e a instituição, sendo influenciado pelas características de ambos os elementos: o indivíduo, ao entrar no Ensino Superior, carrega diferentes características pessoais (atitudes, valores, interesses, etc.), familiares e experiências educacionais passadas que influenciarão a maneira com que irá interagir no ambiente universitário, assim como influenciarão suas motivações e expectativas para concluir os seus estudos. Contudo, os autores apontam a importância de atentar também para as características da instituição (sua infraestrutura, tamanho, qualidade, recursos, composição, etc.) que influenciarão a “integração” social e acadêmica do estudante e, conseqüentemente, sua permanência na universidade.

De modo sucinto e referindo-se aos ritos de passagens descritos por Van Genep (1960), Tinto (1988) aponta que ao ingressar no Ensino Superior o estudante passa por três estágios: *separação* – referente à separação dos hábitos e modelos do passado, do Ensino Médio; *transição* – aquisição de novas normas e modelos de comportamento para integrar-se à nova comunidade acadêmica; *integração* – contato com a comunidade acadêmica, ou seja, professores, colegas, funcionários, que ocorre quando o estudante passa a adotar normas, padrões, valores de comportamentos presentes no ambiente acadêmico e social da instituição.

Dessa forma, o processo de “integração” no Ensino Superior refere-se às vivências acadêmicas, ou seja, as situações, experiências vividas pelo estudante no contexto universitário que dependem do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social desse sujeito e podem ser descritos tomando-se como base cinco dimensões: a) *Pessoal*: envolve o bem-estar psicológico e físico e aspectos da própria pessoa (autonomia, autoconceito), assim como aspectos emocionais; b) *Interpessoal*: envolve o estabelecimento de relações com a família, colegas, professores, busca de suporte e envolvimento em atividades extracurriculares; c) *Estudo*: envolve as competências de estudo – organização do estudo, recursos de aprendizagem, uso do tempo; d)

Institucional: envolvimento com as atividades, com os colegas e com a universidade, interesse em prosseguir os estudos na instituição e percepção da qualidade dos serviços e da infraestrutura da instituição; e) *Carreira*: envolve a adaptação com o curso, satisfação com a escolha do curso e projetos com a carreira e profissão (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999; ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002; GRANADO *et al.*, 2005).

Temos, portanto, que o processo de “integração” é dinâmico, envolvendo “o confronto entre as exigências das atividades acadêmicas e as relações interpessoais e sociais, bem como aquelas relacionadas à identidade pessoal e à escolha da carreira, gerando modificações tanto no estudante como no ambiente institucional” (SCHLEICH, 2006, p. 31).

Para GRANADO *et al.* (2005, p. 33), a “integração” à vida universitária é vista como um “processo multifacetado, complexo e multidimensional que se constrói no cotidiano das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição”, ou seja, a harmonia entre as expectativas, motivações e habilidades acadêmicas próprias do estudante e as exigências sociais e acadêmicas da instituição, sendo a integração resultante da interação recíproca entre as atividades acadêmicas (estudos) e sociais (relações com os colegas, professores, funcionários).

Assim, a “integração” do estudante no ambiente universitário está diretamente relacionada a sua permanência na universidade e ao seu sucesso acadêmico, sendo que este último

não deve ser entendido no sentido mais tradicional de desempenho, ou seja, pelas notas obtidas nas avaliações. Deve-se entender o sucesso acadêmico de modo amplo, como toda experiência vivida pelo estudante no contexto educacional, incluindo seu desempenho cognitivo (raciocínio, conhecimentos, habilidades), afetivo (crenças, valores, atitudes, autoconceito, motivação, satisfação) e pessoal (relações interpessoais) (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006, p. 12).

Essa forma de compreender o sucesso acadêmico está em consonância com a Constituição Federal Brasileira (1988), que em seu Artigo 5º estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Ademais, é através dos processos educativos que o ser humano humaniza-se, apropriando-se do conhecimento científico e elevando suas funções psicológicas superiores e sua capacidade crítica, desenvolvendo-se não apenas academicamente, mas social e pessoalmente.

Nessa direção, a universidade possui papel determinante para o sucesso acadêmico, visto que tanto as características do sujeito como as da instituição influenciam o processo de “integração”, permanência e conclusão dos estudantes. Portanto, faz-se necessário que as universidades se preparem para atender as especificidades dos seus estudantes, conhecendo o perfil do estudante e promovendo estratégias que favoreçam sua inclusão e seu desenvolvimento pessoal, social e afetivo (ALMEIDA; SOARES, 2003).

Entretanto, ao se pensar num perfil universitário, alguns questionamentos ocorrem: Será que a universidade está atenta à diversidade do seu público, como a presença de estudantes com deficiência? Será que a universidade inclui esses estudantes em suas ações, atendendo as suas especificidades? É garantido apoio, suporte a esses estudantes durante seu percurso na instituição? Será que estão preocupados com a inclusão desses sujeitos? Com a sua permanência? Com o seu desenvolvimento e aprendizagem acadêmica? Não seria um equívoco da universidade pensar que apenas o ingresso na universidade oportuniza ao sujeito pertencer a essa esfera, vivenciá-la integralmente?

Pesquisas nacionais e internacionais sugerem uma taxa elevada de desistência de estudantes com deficiência do Ensino Superior, pois apesar de o ingresso e a permanência apresentarem diferentes desafios para que o estudante se sinta incluído e obtenha sucesso acadêmico, a ausência de serviços, suportes e apoios acessíveis pode converter tais desafios em barreiras muitas vezes insuperáveis para esses sujeitos (FERNANDES, ALMEIDA 2007; PEREIRA, 2007; OLIVEIRA, 2013; SILVA; FUMES, 2015; SILVA; DORE, 2016).

De acordo com Fernandes e Almeida (2007, p. 8), “o acesso à Universidade não pode ser um fim em si mesmo”. A educação inclusiva no Ensino Superior terá de dar conta não apenas do aproveitamento acadêmico, como também da qualidade das vivências acadêmicas, das atividades extracurriculares (participação em grupos de pesquisa e extensão, em centros ou associações acadêmicos, em atividades esportivas, voluntárias em eventos, festas da universidade, reuniões com colegas, etc.) desses sujeitos nesse contexto, auxiliando-os em suas aprendizagens, nas experiências de sucesso e nos desafios, para qualificá-los profissionalmente, torná-los confiantes e autônomos, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal global deles. Por essa razão, é essencial conhecer as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência, de

modo que a instituição crie condições, respostas e acolhimento favoráveis para a trajetória acadêmica de sucesso desses jovens, envolvendo as dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento psicossocial.

Ao pensar na transição desses estudantes ao Ensino Superior, temos que eles, a exemplo dos estudantes sem deficiência, irão passar por desafios dessa fase, seja na saída de casa, na distância da família e de amigos, na mudança de rotina, de cidade, de casa, de uma maior responsabilidade, autonomia, entre outros fatores; contudo, para muitos desses sujeitos essa transição pode ser mais dificultosa, devido não apenas às características familiares, pessoais e condições particulares da deficiência, mas pelo ambiente acadêmico não oferecer condições acessíveis (na infraestrutura, nas metodologias, nas comunicações, nos instrumentos, nas legislações) para que sejam incluídos e possam exercer sua aprendizagem, autonomia e cidadania nesse espaço. Além disso, a falta de conhecimento e estranheza por parte de toda a comunidade acadêmica sobre temas como inclusão, deficiência e acessibilidade podem dificultar ainda mais suas vivências acadêmicas e conseqüentemente seus desenvolvimentos acadêmicos e psicossociais, devido à presença das barreiras atitudinais (estigmas, preconceitos, estereótipos direcionados a esse público) nesse local.

Diante desses desafios, e amparados num modelo inclusivo e de responsabilidade social, as instituições de Ensino Superior devem tomar medidas compensatórias para este público, de forma a garantir que seus direitos sejam assegurados e que haja igualdade de oportunidades nesse espaço, através da realização de ações de acessibilidade em todos os seus âmbitos, principalmente na eliminação das barreiras arquitetônicas, metodológicas e atitudinais, bem como atitudes de atenção, colaboração, acolhimento, apoio e afeto por parte da comunidade acadêmica a estes estudantes (ABREU, 2013; FERNANDES, 2015; RODRIGUES *et al.*, 2007; ZAMPAR, 2015).

Além disso, a instituição deve contribuir para que as vivências acadêmicas ocorram para além do ambiente acadêmico, visto que muitas vezes a vida desses estudantes fica restrita às salas de aula. Deve favorecer a criação de laços afetivos, sociais e de amizades entre os estudantes e seus colegas, professores, funcionários, para que esses jovens não permaneçam isolados, mas façam amigos e participem de outros aspectos relacionados à vida universitária, como participar de reuniões, jantares, festas, passeios, aniversários, confraternizações, etc. (ABREU, 2013; MOURA, 2013).

Segundo Fernandes e Almeida (2007), o desenvolvimento de um sentido de identidade de estudante universitário pode ser afetado pelas barreiras psicossociais, destacando a importância do suporte social por parte da instituição e dos seus membros para uma melhor vivência acadêmica e inclusão dele no ambiente universitário. Pesquisas realizadas por Pinheiro e Ferreira (2002) e Fernandes (2013) demonstraram que as vivências acadêmicas são mais positivas e satisfatórias quando os estudantes recebem alto suporte social, o que também indica boa “integração” com a instituição, vivências acadêmicas mais positivas e satisfatórias, bons relacionamentos com professores e colegas, expectativas positivas ao curso e à profissão e percepção de bem-estar físico e psicológico.

O suporte social recebido pelo apoio da família, dos colegas, professores e funcionários é indicado na literatura como um fator importante para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes com deficiência na universidade. Já a ausência desse apoio é vista como um fator negativo, podendo contribuir para a evasão desses estudantes da universidade (FERRARI; SEKKEL, 2007; PEREIRA, 2007; ABREU, 2013; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2016; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; MELERO; MORIÑA; LÓPEZ-AGUILAR, 2018; MOURA, 2013; OLIVATI, 2017; OLIVEIRA, 2013, SILVA, 2014; ZAMPAR, 2015).

O construto de suporte social é complexo e multidimensional, surgindo na literatura em Psicologia e em áreas correlatas a partir de 1970, tendo como precursores os estudos de Caplan (1974), Cassel (1974) e Cobb (1976).

De modo sintético, Caplan introduziu o termo como “sistema de suporte”, abrangendo o núcleo familiar, amigos, assim como os serviços informais baseados na vizinhança, propondo três formas de apoio ao indivíduo na mobilização de seus recursos psicológicos: gestão dos seus problemas emocionais, partilha de atividades e prestação de ajuda material. Já Cassel salientou em seus estudos o papel que o suporte social pode desempenhar nos desequilíbrios relacionados com situações de estresse, sendo o primeiro a evidenciar o impacto do suporte social no desenvolvimento de doenças físicas e psíquicas, assim como na defesa e proteção da saúde. Por fim, Cobb define suporte social como informações que levam o indivíduo a crenças de que é amado e que existem pessoas preocupadas com ele; de que é apreciado e valorizado, e de que pertence a uma rede social. O autor buscava compreender como a falta ou a precariedade de suporte social poderia aumentar a vulnerabilidade a doenças e como o

suporte social protegeria os indivíduos de danos à saúde física e mental decorrentes de situações de estresse (CARDOSO; BAPTISTA, 2015; ORNELAS, 1994).

Na década seguinte, a dimensão instrumental (material) foi adicionada ao suporte social, pois segundo Thoits (1982) o suporte social não deveria ser entendido apenas pela disponibilidade de relacionamentos afetivos (emocionais), mas também de relações pessoais que ajudassem o indivíduo em soluções práticas e financeiras.

Nos anos de 1990, surge uma terceira dimensão do suporte social, o informacional, que segundo Rodriguez e Cohen (1998) refere-se ao recebimento de informações por outras pessoas, que ajudam o indivíduo no processo de tomada de decisão. Para esses autores, o suporte social era capaz de gerar efeitos benéficos para a saúde tanto física como mental, guardando uma estreita relação com o bem-estar dos indivíduos, atuando como fator de proteção e de qualidade de vida frente às adversidades impostas na vida em sociedade. Nesse sentido, “as definições de suporte social no campo da Psicologia passaram a ser orientadas pela tipologia de suporte disponibilizada pelas redes sociais, bem como pelas necessidades individuais satisfeitas por estas teias” (SIQUEIRA, 2008, p. 382).

Conforme Rodriguez e Cohen (1998), são três os tipos de apoio que uma pessoa pode receber da rede social: suporte emocional, suporte instrumental e suporte informacional.

O suporte emocional está relacionado ao apoio recebido de ordem afetiva (por exemplo, por familiares, amigos íntimos, namorados, cônjuges), percebido como expressão de carinho, cuidado e preocupação do outro para com o indivíduo, dando-lhe conselhos, atenção, ouvindo seus problemas, mostrando-se empático e confiável (RODRIGUEZ; COHEN, 1988) Trata-se de apoios dentro da rede social do indivíduo, em que ele encontra alento para reagir e superar os possíveis transtornos no âmbito afetivo, ou para dividir e compartilhar as alegrias advindas de suas realizações, conquistas e sucessos pessoais (SIQUEIRA, 2008).

O suporte prático compreende duas dimensões teóricas do suporte social: instrumental e informacional. O suporte instrumental refere-se aos recursos materiais ou práticos que outros (pessoas ou instituições) podem prover ao indivíduo que está passando por dificuldades como o cuidado com as crianças, dinheiro emprestado, ajuda na execução de tarefas diárias ou o oferecimento de transporte. O suporte informacional são as informações recebidas por outras pessoas ou instituições para que o indivíduo possa guiar e orientar suas ações ao dar solução a um problema ou no momento de

tomar uma decisão (RODRIGUEZ; COHEN, 1988). O suporte prático representa, portanto, segurança e tranquilidade para o indivíduo ao acreditar que existam, entre os integrantes de sua rede social, pessoas com disposição para suprir alguma necessidade de ordem prática, utilitária e objetiva (SIQUEIRA, 2008).

De acordo com Siqueira (2008), o suporte social é um conceito multidimensional, que engloba recursos materiais e psicológicos fornecidos através das redes sociais que o indivíduo possui, podendo ser observado em diversas esferas de interações humanas, tais como família, trabalho, instituições de ensino, saúde, religiosa, organizações não governamentais, entre outras.

Dessa forma, compreende-se que o estudante com deficiência que se sinta amado, respeitado, valorizado, aceito e que participe de uma rede social que se preocupe e se interesse por ele, auxiliando e ajudando a resolver problemas práticos e emocionais quando necessário, irá provavelmente se sentir acolhido, pertencente, incluído no ambiente universitário, participando das vivências acadêmicas e possuindo um bem-estar físico e psicológico saudável.

Foi diante desse contexto e das dificuldades e barreiras vivenciadas pelos estudantes com deficiência que algumas universidades criaram programas e serviços destinados especificamente ao apoio a eles como forma de promover acolhimento, acessibilidade e inclusão no ambiente acadêmico; todavia, muitos ainda são os desafios e barreiras a serem quebrados para que a identidade dos estudantes com deficiência seja respeitada, aceita e valorizada por toda a comunidade acadêmica e para que eles possam usufruir de diferentes vivências nesse espaço, realizando uma trajetória ali em que se sintam incluídos e em que se desenvolvam acadêmica, social, afetiva e pessoalmente.

6.2 OBJETIVO

Este estudo teve como objetivo geral compreender a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, identificando suas concepções de deficiência, vivências acadêmicas e percepção de suporte social.

6.3 MÉTODO

Como a pesquisa é constituída pela participação de estudantes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp e da Universidade do Algarve –

UAlg, optou-se por apresentar as características dos participantes e a coleta de dados de cada uma separadamente.

Ressalte-se que os nomes dos participantes do estudo são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes com o intuito de se promover maior veracidade, proximidade e sentido aos sujeitos que abriram as portas e janelas de suas vidas para nós leitores adentrarmos a elas e mergulharmos nesse emaranhado de sentidos e significados da vida do estudante universitário com deficiência.

É oportuno informar ainda que a presente pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, com parecer favorável, protocolo nº 64921717.5.0000.5398 – CAAE/Plataforma Brasil. Além disso, os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e B), elaborado de acordo com a Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e o Termo de Autorização de Voz (Apêndice C).

Participantes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp

O universo de participantes foi constituído por nove estudantes que se autodeclararam com deficiência e que estavam matriculados na Unesp – *campus* de Bauru no ano de 2015 e 2016, conforme descrito abaixo.

Quadro 8. Perfil dos participantes brasileiros

Participante	Nome	Idade	Curso	Deficiência	Situação
B1	Francisco	22	Engenharia Mecânica	Deficiência física	Matriculado
B2	Lolla	23	Psicologia	Deficiência física	Matriculado
B3	Pedro	35	Meteorologia	Visão subnormal	Cancelado
B4	Catharina	23	Física	Deficiência intelectual	Cancelado

B5	Izabel	25	Comunicação social: radialismo	Deficiência física	Concluído
B6	Jorge	29	Ciências Biológicas	Deficiência física	Matriculado
B7	Roberto	28	Design	Deficiência física	Cancelado
B8	Gabriel	19	Engenharia Civil	Transtorno do Espectro do Autismo	Matriculado
B9	Carla	22	Comunicação social: jornalismo	Deficiência múltipla	Concluído

Fonte de dados da pesquisa.

Ressalte-se que, apesar de todos os estudantes com deficiência participantes da pesquisa constarem no mapeamento como matriculados na Unesp de Bauru no ano de 2016, no ano em que se realizou a aplicação dos instrumentos (2017) alguns estudantes haviam acabado de concluir seus estudos, enquanto alguns outros haviam cancelado sua matrícula na universidade. Todavia, julgou-se justo que todos eles participassem, independentemente da situação acadêmica em que se encontravam.

Universidade do Algarve - UAlg

O universo de participantes foi constituído por doze estudantes que se autodeclararam com deficiência ao solicitarem seus Estatutos de Apoio ao Estudante com NEE ao GAENEE e que estavam matriculados na Universidade do Algarve no ano letivo de 2018-2019, conforme descrito abaixo.

Quadro 9. Perfil dos participantes portugueses

Participante	Nome	Idade	Ano de Ingresso	Curso	<i>Campus</i>	Deficiência
P1	Yasmin	21	2016	Gestão	Penha	Baixa Visão
P2	Tiago	21	2015	Ciências Farmacêuticas	Gambelas	Deficiência auditiva

P3	Ana	31	2016	Desporto	Penha	Surdez
P4	Tatiana	25	2018	Gestão	Penha	Deficiência auditiva
P5	Matilde	19	2018	Educação Social	Penha	Deficiência auditiva
P6	Papoila	20	2017	Ortoprotesia	Gambelas	Deficiência física
P7	Camila	26	2017	Psicologia	Gambelas	Deficiência física
P8	Miguel	19	2017	Línguas e Comunicação	Gambelas	Deficiência física (paralisia cerebral)
P9	Natasha	22	2015	Línguas, Literaturas e Culturas	Gambelas	Transtorno do Espectro do Autismo
P10	Tomás	21	2018	Turismo	Penha	Transtorno do Espectro do Autismo
P11	Emma	21	2016	Psicologia	Gambelas	Deficiência física (paralisia cerebral)
P12	Kátia	20	2017	Engenharia Informática	Gambelas	Deficiência auditiva

Fonte: Dados da pesquisa

Instrumentos

a) Questionário de vivência acadêmica na versão reduzida (QVA-r)

Criado por pesquisadores portugueses, o Questionário de Vivência Acadêmica em sua versão reduzida (QVA-r) (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 2001) foi

adaptado a partir da sua versão integral (QVA) (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 1999), buscando superar dificuldades em sua execução, por ser muito extensa a versão original (170 itens).

O QVA-r é um instrumento que contém 60 itens e avalia como os estudantes vivenciam as experiências no âmbito universitário, em relação aos aspectos pessoais, interpessoais, vocacionais, institucionais e de aprendizagem/estudo (Apêndice J). Destaca-se que a versão adaptada do QVA-r possui 55 itens (GRANADO et. al., 2005) (Apêndice E)

b) Escala Concepções de Deficiência (ECD) e Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (EICD)

A Escala Intercultural de Concepções de Deficiência - EICD (LEITE, *et. al.*, 2019 - Proc. 2017/12721-5/CAAE: 84374018.2.1001.5398 – em validação) é um instrumento de avaliação em contexto universitário que está sendo adaptado para as particularidades multiculturais de um contexto internacional, nomeadamente Espanha (Barcelona e Sevilha), Portugal (Faro), Cuba (Holguín) e Brasil (Marília, São Carlos e Bauru).

A escala é constituída por 43 afirmações que retratam diferentes concepções de deficiência, nomeadamente a Concepção Social, a Concepção Biológica e a Concepção Metafísica. Os enunciados são apresentados na forma de diferentes sentenças não consecutivas referentes a cada enfoque, sendo que o respondente deve, para cada afirmação, assinalar uma opção de resposta, que indicará um grau de concordância em escala do tipo *Likert* (de 1 a 5 pontos, sendo 1 para “discordo totalmente” e 5 para “concordo totalmente”, e 3 para “não concordo e não discordo”).

Ressalte-se que como a Escala estava em desenvolvimento quando foi aplicada na Unesp em 2017 e sofreu alterações nos anos posteriores, na Unesp foi aplicada a sua versão inicial, que constituía um conjunto de 20 asserções, com base em quatro concepções: Concepção A (Orgânica); Concepção B (psicossocial); Concepção C (histórico-cultural) e Concepção D (Metafísica), com grau de concordância em escala do tipo *Likert* (de 1 a 5 pontos, sendo 1 para “discordo totalmente” e 4 para “concordo totalmente”, e 0 para “não concordo e não discordo”) (Apêndice F).

c) Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS)

A Escala de percepção de suporte social é composta de 29 itens e avalia a percepção do indivíduo acerca do suporte social com que pode contar. É dividida em dois fatores: o fator 1, denominado suporte prático, contém 19 itens referentes a apoios de natureza instrumental e informacional, e o fator 2, denominado suporte emocional, contém 10 itens. As respostas correspondem a uma escala *Likert* de quatro pontos (1 = nunca; 2 = poucas vezes; 3 = muitas vezes; 4 = sempre) (SIQUEIRA, 2008).

Tendo em vista a escassez de escalas para avaliar tais aspectos no contexto universitário, a EPSS foi adaptada, com a elaboração da pergunta inicial sob a seguinte forma: “Quando preciso, *na Universidade* posso contar com alguém que...”, conforme já utilizado na pesquisa de Olivati (2017). Além disso, o instrumento sofreu pequenas alterações ortográficas para se adequar à língua portuguesa (Apêndice K)

Procedimento de coleta de dados

Por haver algumas diferenças na coleta de dados realizada em cada uma das instituições, optou-se por apresentá-las separadamente. Contudo, em ambas as universidades, perguntou-se preliminarmente aos participantes se precisariam de algum recurso de acessibilidade específico para responderem os instrumentos.

Também foram esclarecidas as dúvidas quanto aos aspectos éticos e aos procedimentos do estudo, sendo a participação firmada com a concordância expressa pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B).

Por se tratar de instrumentos autoaplicáveis, apenas foi explicado ao participante que preenchesse as informações de acordo com as instruções contidas nos próprios instrumentos e que, em caso de dúvidas, poderiam solicitar auxílio para preenchimento.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp

Para o início da coleta de dados foi enviado um convite por e-mail aos onze estudantes autodeclarados com deficiência que estavam matriculados na Unesp - *campus* de Bauru, no ano de 2015 e 2016, sobre o interesse em participarem da pesquisa.

Por haver pouco retorno dos estudantes, foi enviado um segundo convite por e-mail e, como houve apenas um retorno, julgou-se necessário o convite de forma presencial aos possíveis participantes. Visto que alguns estudantes não foram encontrados na universidade, descobriu-se que haviam cancelado sua matrícula ou estavam em fase de cancelamento, sendo necessário, portanto, realizar o contato via telefone (whatsApp) e/ou Messenger (facebook) para o convite.

Aceitaram participar do estudo 9 estudantes. Posteriormente ao aceite, foram agendadas as datas para aplicação dos instrumentos, que se deram presencialmente no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade (CPA) e a distância, por meio do recurso do Skype. A aplicação dos instrumentos ocorreu de maio a julho de 2017, com duração média de 30 minutos. Ressalte-se que Carla (B9), por apresentar restrições motores, preencheu seu instrumento com auxílio do computador.

Universidade do Algarve - UAlg

Após leitura dos dossiês dos Estatutos dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais do ano letivo de 2015-2016 a 2018-2019, foram escolhidos os estudantes com deficiência que participariam do estudo. Depois de selecionados, os casos foram discutidos com a coordenadora do GAENEE, havendo uma nova seleção, sendo convidados para participar da pesquisa dezoito estudantes.

O convite, feito por telefone, foi aceito por doze estudantes. No mesmo contato telefônico foram agendadas as datas para a aplicação dos instrumentos, sendo lembradas um dia antes pela pesquisadora através de mensagens pelo SMS ou pelo whatsApp.

A aplicação dos instrumentos ocorreu presencialmente no GAENEE do *campus* de Gambelas ou em salas reservadas antecipadamente no *campus* da Penha, de janeiro a fevereiro de 2019. e duraram em média 30 minutos. Ressalte-se que Emma (B11), por apresentar restrições motores, teve seus instrumentos preenchidos pela pesquisadora, e Yasmin (B1) teve seus instrumentos ampliados, em condições acessíveis para que pudessem participar da pesquisa.

Procedimento de análise de dados

a) Questionário de vivência acadêmica na versão reduzida (QVA-r)

O QVA-r é um instrumento que contém 60 itens e avalia como os estudantes vivenciam as experiências no âmbito universitário, em relação aos aspectos pessoais, interpessoais, de carreira, de estudo e institucionais. Através de uma escala Likert que varia de 1 a 5 pontos, o participante deve avaliar o quanto concorda ou discorda dos itens acadêmicos que se encontram no questionário.

Como alguns itens do instrumento possuem afirmações com sentido contrário à integração no Ensino Superior, faz-se necessária a inversão da pontuação antes da análise dos dados, de forma a atribuir a pontuação mais alta sempre à percepção mais positiva sobre a integração no Ensino Superior e a pontuação mais baixa à percepção negativa da integração.

Assim, os dados obtidos através do QVA-r foram organizados e analisados com o auxílio do software Microsoft Excel, pelo qual foi calculada a média de cada participante nas cinco dimensões da escala (aspectos pessoais, interpessoais, de carreira, de estudo e institucionais). Como o instrumento não possui ponto de corte definido para análise dos seus resultados, as médias próximas a 3,0 foram consideradas como percepções que tendiam a ser negativas, conforme estudos já realizados com esse instrumento (GUERREIRO, 2007; SCHLEICH, 2006; ZAMPAR, 2015).

b) Escala Concepções de Deficiência (ECD) e Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (EICD)

Para a realização da análise estatística foram calculados os escores para as três concepções de deficiência que constituem a escala. Cada participante assinalou uma opção de resposta, que indicou um grau de concordância com as asserções, constituídas de cinco pontos ordenados com valoração gradual (discordo totalmente = 1 ponto; discordo parcialmente = 2 pontos; indiferente = 3 pontos; concordo parcialmente = 4 pontos; concordo totalmente = 5 pontos). Os escores foram dados pela soma dos itens que compõem cada concepção, portanto o escore total de um participante pode variar de

11 a 55 para a concepção metafísica, de 17 a 85 para a concepção biológica e de 15 a 75 para a concepção social.

Os dados foram analisados com o auxílio do pacote estatístico IBM SPSS Statistics Base. Foram realizadas as análises descritivas gerais dos dados, como cálculo de frequência, média, mediana e desvio padrão. Além disso, foram realizadas análises inferenciais, utilizando testes paramétricos devido a amostra ter apresentado uma população normal. Assim, foram utilizados: o teste de correlação de Pearson (visando avaliar a correlação entre as concepções de deficiência com a idade e ano dos estudantes); o teste T-Student (visando avaliar a relação entre as concepções de deficiência e gênero); e o teste Anova (visando avaliar relações entre o ano de ingresso e concepções de deficiência; ano de curso e concepção de deficiência; deficiência e concepção de deficiência).

Para a realização da análise estatística da Escala aplicada na Unesp foram calculados os escores para as quatro concepções de deficiência que constituem a escala. Cada participante assinalou uma opção de resposta, que indicou um grau de concordância com as asserções, constituídas de cinco pontos ordenados com valoração gradual (discordo totalmente = 1 ponto; discordo parcialmente = 2 pontos; indiferente = 0 ponto; concordo parcialmente = 3 pontos; concordo totalmente = 4 pontos). Os escores foram dados pela soma dos itens que compõem cada concepção; assim, o escore total de um participante pode variar de 0 a 20.

Os dados foram analisados com o auxílio do pacote estatístico IBM SPSS Statistics Base. Foram realizadas as análises descritivas gerais dos dados, como cálculo de frequência, média, mediana e desvio padrão. Além disso, foram realizadas análises inferenciais, utilizando testes não paramétricos devido a amostra ter apresentado uma população anormal. Assim, foram utilizados: o teste de correlação de Spearman (visando avaliar a correlação entre as concepções de deficiência com a idade dos estudantes); o teste Mann-Whitney (visando avaliar a comparação entre duas médias, sendo as concepções de deficiência e gênero); e o teste pelo Kruskal-Wallis (visando avaliar relações entre o ano de ingresso, ou área, e concepções de deficiência).

c) Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS)

As respostas obtidas por meio da correção da Escala de Percepção do Suporte Social (EPSS) foram analisadas segundo o critério utilizado por Siqueira (2008), que

divide a escala em dois fatores: fator 1 - suporte prático (19 itens da escala, com amplitude de 19 a 76) e fator 2 - suporte emocional (10 itens da escala, com amplitude de 10 a 40), através de uma escala Likert que varia de 1 a 4 pontos.

Portanto, para a análise dos dados obtidos com a EPSS, foram somados os valores referentes a cada fator (Fator 1 = suporte prático; Fator 2 = suporte emocional) e divididos pelo número de itens, de modo a se obter o valor médio para cada participante nos dois fatores contemplados na escala, com o auxílio do software Microsoft Excel.

6.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) Questionário de vivência acadêmica na versão reduzida (QVA-r)

Tabela 7. Pontuação média por dimensão do QVA-r dos participantes da Unesp

Dimensão	Média dos participantes por Dimensão									Média total por dimensão
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	
Pessoal	3,8	2,4	3,1	2,1	2,1	4,4	2,2	2,6	2,9	2,8
Interpessoal	4,2	2,5	3,2	1,1	4,2	3,8	3,3	4,1	3,2	3,3
Carreira	4,1	3,3	4	2,4	3,3	4,7	2,2	2,8	4,5	3,5
Estudo	2,4	2,4	3,4	3	2,9	3,7	3,5	2,5	4,7	3,2
Institucional	3,7	3,2	4	2,2	3,6	3,9	4	2,9	4,6	3,6
Média total dos participantes	3,6	2,8	3,5	2,2	3,2	4,1	3	3	4	3,3

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo os dados gerais dos estudantes da Unesp, os escores médios totais dos participantes indicaram que os estudantes com deficiência dessa universidade possuem uma concepção positiva ($\bar{X}= 3,3$) acerca da sua integração no meio acadêmico. Todavia, ao olhar separadamente, temos que 55,5% dos estudantes (B1, B3, B5, B6 e B9) possuem uma percepção positiva acerca da sua integração no ambiente acadêmico, enquanto 44,5% dos estudantes (B2, B4, B7 e B8) possuem uma percepção intermediária a negativa acerca da sua integração no ambiente acadêmico.

Tabela 8. Pontuação média por dimensão do QVA-r em cada participante da UAlg

Dimensão	Média dos participantes por Dimensão												Média total por dimensão
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
Pessoal	3,2	4,4	4,5	3,4	3,7	4,5	3,1	3,8	2,3	3,5	3,2	2,5	3,5
Interpessoal	3,1	4,8	3,4	3,1	3,8	3,8	2,5	4,4	3,4	2,9	2,5	1,9	3,3
Carreira	4,4	5	4,3	2,8	3,1	4,5	4,3	3,5	3,7	3,5	4,8	4,3	4
Estudo	3,6	3,6	3,6	3,2	3,6	4,1	3,7	3,5	3,1	3,2	4,1	3,4	3,5
Institucional	4,2	4,6	3,9	2,9	3,7	3,6	4,1	3,7	3,6	4,1	3,6	3,9	3,8
Média total dos participantes	3,7	4,5	4	3,1	3,6	4,1	3,5	3,8	3,2	3,4	3,6	3,2	3,6

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos dados gerais dos estudantes da UAlg, os escores médios totais dos participantes indicaram que os estudantes com deficiência dessa universidade possuem uma concepção positiva ($\bar{X}=3,6$) acerca da sua integração no meio acadêmico. Todos os estudantes apresentaram médias totais acima da nota de corte, indicando que, mesmo separadamente, eles se sentem integrados no espaço acadêmico.

Ao compararmos os resultados médios totais entre homens e mulheres da Unesp, temos que os homens ($\bar{X}= 3,44$) possuem percepções mais positivas em relação a sua integração na universidade do que as mulheres ($\bar{X}= 2,44$), obtendo pontuações melhores tanto na dimensão pessoal (H= 3,2; M= 2,4) como na dimensão interpessoal (H= 3,7; M= 2,75). Nas outras dimensões (carreira, estudo e institucional), os resultados mostram-se semelhantes entre os dois gêneros, sendo que as mulheres apresentaram média superior (M=3,25) à dos homens (H=3,1) apenas na dimensão estudo. O mesmo ocorreu com os estudantes da UAlg, onde os homens ($\bar{X}=3,9$) apresentaram percepções mais positivas em relação a sua integração na universidade do que as mulheres ($\bar{X}= 3,5$), obtendo pontuações melhores tanto na dimensão pessoal (H= 3,9; M= 3,4) como na dimensão interpessoal (H= 4; M= 3) e na dimensão institucional (H= 4,1; M= 3,7). A dimensão carreira mostrou-se semelhante entre os dois gêneros ($\bar{X}= 4$) e as mulheres apresentaram média superior à dos homens apenas na dimensão estudo (H= 3,4; M= 3,6), porém com resultados próximos.

Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Soares e colaboradores (2015) com estudantes de Psicologia e Informática, na qual, em todas as dimensões, os homens apresentaram médias mais elevadas do que as mulheres no instrumento. Contudo, na pesquisa de Granado e colaboradores (2005) no Brasil e de Fernandes (2013) em Portugal, encontraram-se resultados opostos: as mulheres apresentaram

melhores resultados gerais no instrumento, indicando uma melhor adaptação ao Ensino Superior.

Em relação à dimensão estudo, na pesquisa de Oliveira e Moraes (2015) com estudantes da Engenharia de um universidade federal do Brasil, as mulheres apresentaram média superior à dos homens apenas nessa dimensão. Em Ferreira, Almeida e Soares (2001), em Portugal, também se verificou esse melhor resultado por parte das mulheres, porém apresentaram maiores dificuldades na dimensão pessoal que eles, como constatado também na pesquisa de Schleich com estudantes brasileiros de uma universidade pública (2013). Chama a atenção ainda nesse estudo a grande diferença entre homens e mulheres na dimensão pessoal e interpessoal em ambas as universidades, o que leva a refletir sobre a necessidade da universidade em promover ações que contribuam para o estabelecimento de vínculos, amizades, colaboração, como ações voltadas ao bem estar-físico e psicológico desses jovens – um papel que poderia ser exercido pelo psicólogo da instituição.

Araújo e colaboradores (2016), amparados nos estudos de Bank e Hansford (2000) e de Demir e Orthel (2011), acreditam que as dificuldades de integração social das mulheres podem estar relacionadas ao receio que possuem do isolamento e da rejeição social, assim como da valorização de relações próximas de amizades e preocupação com a qualidade dessas relações, atingindo-as emocionalmente (dimensão pessoal) e interferindo nas suas relações pessoais (dimensão interpessoal). Almeida e colaboradores (2006, p. 513) encontraram numa revisão mais profunda da literatura pesquisas que indicam que as mulheres possuem mais dificuldades em “questões relativas à autonomia nas relações com os outros, mostrando-se mais autônomas nas questões instrumentais relativas ao estudo e às tarefas do dia-a-dia, e/ou mostrando um menor investimento no plano relacional”; alertam para o estereótipo – ainda existente na nossa sociedade – segundo o qual o interesse em questões interpessoais recai nas mulheres e é cobrado delas. Faz-se interessante aprofundar as competências de estudo antes do ingresso ao ensino superior, as exigências por parte dos professores dos diferentes cursos, assim como o relacionamento dos estudantes com estes professores, de forma a avaliar melhor a dimensão de estudo entre homens e mulheres.

Em relação aos aspectos institucionais gerais da Unesp, os estudantes apresentaram sua melhor média, com uma percepção positiva acerca dos recursos e serviços que a universidade pode oferecer, envolvendo-se com a instituição ($\bar{X}= 3,6$). Contudo, Catharina (B4) e Gabriel (B8) apresentam médias mais baixas, indicando que

ambos podem estar enfrentando desafios nessa dimensão e não estão tendo informação ou recebendo suportes necessários para sua formação. Os estudantes da UAlg também apresentaram uma percepção positiva acerca dos recursos e serviços que a universidade pode oferecer, envolvendo-se com a instituição ($\bar{x}=3,8$). Contudo, Tatiana (P4), em comparação com os outros estudantes, apresentou média mais baixa ($\bar{x}=2,9$). Esses dados apontam a importância da instituição oferecer boas infraestruturas, acessibilidade, serviços de apoio, corpo docente qualificado, entre outros recursos estruturais e humanos, que auxiliem o estudante com deficiência em sua trajetória acadêmica, vivenciando esse momento de forma a permanecer na universidade.

Na dimensão relacionada à carreira, observou-se que de forma geral os estudantes da Unesp possuem uma percepção positiva sobre o curso ($\bar{x}= 3,5$). Contudo, três estudantes (B4, B7 e B8) – ou seja, 33% da amostra – apresentam aspectos negativos em relação a essa dimensão, o que pode favorecer a evasão desses estudantes da instituição, como ocorreu com Catharina (B4) e Roberto (B7). Este resultado aponta o quão importante se faz a escolha do curso e da universidade para que os estudantes permaneçam nela, assim como a relevância do trabalho do psicólogo em realizar orientações vocacionais anteriores ao ingresso na universidade e durante sua trajetória acadêmica, reduzindo possíveis evasões e sofrimento do estudante. Na UAlg, essa dimensão foi a de melhor pontuação ($\bar{x}= 4$), o que demonstra que escolheram o curso adequado, contribuindo para a permanência e conclusão dos seus estudos. Todavia, chama a atenção novamente a média mais baixa de Tatiana ($\bar{x}= 2,8$) e a de Matilde ($\bar{x}= 3,1$), comparadas à dos outros estudantes, situação que deve servir de alerta à instituição, para que elas não desistam do seus cursos.

Em relação à dimensão interpessoal, a maioria dos estudantes da Unesp (78%) possui bons relacionamentos interpessoais com seus colegas, estabelecendo amizades, vínculos e reconhecendo a importância dos colegas na sua trajetória acadêmica, para além desse espaço, o que possivelmente favorece a permanência desses jovens na universidade. Todavia, dois estudantes (B2 e B4) possuem aspectos negativos nessa dimensão, o que possivelmente contribui para a evasão da instituição por Catharina (B4). Em Portugal, esta foi a média mais baixa dos estudantes ($\bar{x}= 3,3$), se comparada às outras dimensões: quatro estudantes (P7, P10, P11 e P12) – representando 33,3% da amostra – apresentam aspectos negativos nessa dimensão, o que provavelmente contribui para a não participação e inclusão deles na universidade. Destaque-se, porém,

que a grande maioria dos estudantes (66,6%) apresenta bons relacionamentos interpessoais. Este dado assinala a necessidade de ações por parte da instituição na promoção de interações sociais saudáveis entre os colegas, professores, de forma a estimular a interação e o vínculo entre eles, principalmente já nos anos iniciais do curso. Destaque-se, nesse sentido, a atuação que o psicólogo escolar pode ter com os alunos ingressantes da instituição, acolhendo-os, promovendo explicações sobre como se desenvolve o curso e debates para refletirem sobre a escolha profissional, recebendo apoio emocional dos pais e dos outros alunos e estreitando seus vínculos (MOURA; FACCI, 2016).

Na dimensão estudo, apesar dos dados gerais apontarem uma percepção positiva acerca dessa dimensão ($\bar{X}= 3,2$), quatro estudantes (B1, B2, B5 e B8) – 44,5% da amostra – demonstram aspectos negativos em relação a competências, hábitos de estudo, gestão de tempo, estratégias de aprendizagem e organização de estudo para avaliação, sendo que cinco estudantes (B3, B4, B6, B7 e B9) – 55,5% – apresentam aspectos adequados nessa dimensão, garantindo um aproveitamento acadêmico satisfatório. Para os estudantes da UAlg, apesar de Tatiana, Natasha e Tomás (P4, P9 e P10) apresentarem médias próximas à nota de corte, os estudantes, de forma geral, revelam aspectos positivos nessa dimensão ($\bar{X}= 3,5$). Ressalte-se que Natasha e Tomás são estudantes com transtorno do espectro do autismo, uma condição que na maioria das vezes promove dificuldade na organização de tempo, estudo, rotina, o que deve continuar sendo trabalhado com esses estudantes para se sentirem mais seguros, confiantes e conseguirem acompanhar as disciplinas. Estes dados sinalizam a necessidade de propiciar aos estudantes, já no ensino fundamental e médio, estratégias que auxiliem seu aprendizado, organização e autonomia, favorecendo sua transição para o Ensino Superior, assim como sua permanência na universidade. Assinala ainda a importância de se promoverem, na universidade, redes de apoio que favoreçam o ensino e aprendizagem desses jovens, destacando a ação do psicólogo escolar nesse sentido.

Por fim, a dimensão que mais apresentou déficits na integração dos estudantes na Unesp foi a dimensão pessoal ($\bar{X}= 2,8$). Somente três estudantes, Francisco, Pedro e Jorge (B1, B3 e B6) – 33,3% – apresentaram percepções positivas quanto ao seu bem-estar físico e psicológico, como ter estabilidade afetiva, otimismo, realizar tomada de decisões, ter autonomia, mas a maioria dos estudantes possui percepções negativas nesses aspectos. Na UAlg, de forma geral os estudantes apresentaram percepções

positivas quanto ao seu bem-estar físico e psicológico, como estabilidade afetiva, otimismo, tomada de decisões, autonomia, etc. ($\bar{X}= 3,5$). Apesar disso, dois estudantes, Natasha e Kátia (P9 e P12), apresentaram médias muito baixas ($\bar{X}=2,3$ e $\bar{X}=2,5$), o que evidencia que possuem uma percepção negativa a respeito do seu bem-estar físico e psicológico. Nesse sentido, ações do psicólogo dentro das instituições de Ensino Superior se fazem imprescindíveis para que esses sujeitos se sintam incluídos e pertencentes ao ambiente universitário, progredindo social, pessoal, emocional e academicamente.

Ao compararmos os resultados obtidos pelo estudo aqui retratado com uma pesquisa realizada por Zampar (2015), que objetivou identificar as percepções sobre o processo de integração à universidade de um grupo de cinco estudantes com deficiência de uma universidade pública brasileira, utilizando como um dos instrumentos de coleta de dados o Questionário de Vivências Acadêmicas - QVA-r, tem-se que os resultados da Unesp apresentam menores pontuações médias em todas as cinco dimensões das vivências acadêmicas que os encontrados por Zampar (2015), o que sinaliza um maior desafio às adaptações e insatisfação por parte desses estudantes na instituição frequentada. Em comparação com os resultados da UAlg com a pesquisa de Zampar (2015), também apresentaram menores pontuações médias na maioria das dimensões, com exceção da dimensão pessoal, que se mostrou mais positiva. De forma geral, temos que os estudantes brasileiros dessa universidade se sentem mais adaptados e incluídos na universidade ($\bar{X}_{total}= 4$) do que os estudantes portugueses da Universidade do Algarve ($\bar{X}_{total}= 3,6$), ressaltando que em ambos os estudos os estudantes apresentam corte acima da média, revelando uma percepção positiva geral acerca da sua inclusão. Chama a atenção ainda que em ambos os estudos, com realidades culturais diferentes, as dimensões que receberam melhores pontuações pelos estudantes foram as dimensões carreira e institucional, sendo as mais deficitárias a dimensão pessoal e a de estudo, resultados semelhantes também aos encontrados pelos estudantes da Unesp dessa pesquisa.

Dado similar foi encontrado em quatro pesquisas com estudantes universitários sem deficiência no Brasil (SCHLEICH, 2006, SANTOS; POLYDORO; SCORTEGAGNA, 2013; OLIVEIRA; MORAIS, 2015; SOARES, *et al.*, 2016), nos quais os resultados indicaram maiores dificuldades de adaptação dos estudantes às

dimensões pessoal e estudos, e maior propensão de adaptação às variáveis relacionadas à carreira, à instituição e aos colegas.

Diante desses resultados, compreende-se que a Instituição deve oferecer ações que promovam a melhor inclusão desses jovens no seu espaço e que o profissional psicólogo pode ser um importante agente na promoção de avanços em todas essas dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional), principalmente nos aspectos emocionais e pessoais desses sujeitos, de forma a promover autonomia, estabilidade afetiva, otimismo, tomada de decisão, empoderamento, e mostrando que são competentes e podem melhorar seus hábitos de estudo e aprendizagem a partir da acessibilidade metodológica que lhes deve ser oferecida de forma adequada pela universidade, contribuindo assim com o desempenho acadêmico, pessoal e social, e consequentemente com a permanência desses estudantes com deficiência na universidade.

Saliente-se ainda que as comparações feitas com as outras pesquisas nesse estudo devem ser mais bem exploradas em estudos futuros, devido às condições particulares de cada instituição, das diferentes culturas, dos aspectos sociais, econômicos, políticos, climáticos de cada lugar, dos aspectos pessoais de cada estudante, dentre outros aspectos que não foram aqui abordados.

b) Escala Concepções de Deficiência (ECD) e Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (EICD)

Primeiramente serão apresentados os resultados descritivos e estatísticos dos instrumentos das duas universidades e posteriormente suas discussões conjuntamente, pelas similaridades na concepção de deficiência dos estudantes com deficiência em ambas.

Análise descritiva - Resultados

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp

Os resultados obtidos com a Escala Concepções de Deficiência (LEITE; LACERDA, 2018) permitiram verificar as quatro diferentes concepções de deficiência

(orgânica, psicossocial, histórico-cultural e metafísica) que os próprios estudantes com deficiência possuem.

A amostra foi composta de 9 estudantes com deficiência, com idade variando entre 19 e 35 anos, sendo 5 do gênero masculino e 4 do gênero feminino. Uma apresentação detalhada da amostra pode ser observada na Tabela 9.

Tabela 9. Dados sociodemográficos da amostra

Gênero	Fr.	%	
Feminino	4	44,5	
Masculino	5	55,5	
Idade	Intervalo	Fr.	%
	19 – 23	5	55,5
	24 – 28	3	33,4
	> 29	1	11,1

Fonte de dados da pesquisa.

A seguir, a Tabela 10 mostra os principais dados descritivos das concepções enquanto escores, obtidos pela análise da escala, considerando a amostra em sua quantidade geral.

Tabela 10. Média, mediana, desvio padrão e moda da amostra por concepções.

Dimensões	Social	Biológica	Metafísica	Histórico Cultural
N	9	9	9	9
Média	13,77	7,55	5,77	13,77
Mediana	14,0	7,0	5,0	12,0
Moda	15,0	5,0a	5,0	12,0
Desvio Padrão	3,23	3,46	2,86	4,26

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os dados obtidos da aplicação da escala em pesquisa anterior (OLIVEIRA; LEITE, 2016), na qual houve a participação de estudantes universitários (graduação e pós-graduação), professores e técnicos-administrativos de uma universidade estadual pública, totalizando 2330 sujeitos, estabeleceu-se como nota de corte a média ≥ 10 para as concepções mais predominantes da amostra e desvio padrão próximo a 1 às amostras mais homogêneas entre os participantes.

Dessa forma, conforme se pode observar na tabela 10, a concepção social e a histórico-cultural foram as concepções mais predominantes para esses estudantes, porém eles concordam mais com a concepção social, pois apesar da média ser mais alta

na concepção histórico-cultural, o seu desvio padrão ($dp= 4,26$) é mais alto se comparado com o desvio padrão da concepção social ($dp= 3,23$), o que indica que alguns estudantes discordam dessa concepção.

A concepção metafísica mostra-se a mais homogênea, o que demonstra que os estudantes são mais coesos em discordar dessa concepção, pois além do desvio padrão ($dp = 2,86$) ser o mais próximo de 1, a média dessa concepção é menor que a nota de corte ($\bar{x}= 5,77$).

Em relação à concepção biológica, como a média ($\bar{x}= 7,55$) resultou abaixo da nota de corte, tem-se que os participantes tendem a discordar dessa concepção; todavia, visto que o desvio padrão ($dp =3,46$) está distante de 1, a amostra mostra-se heterogênea, o que sugere que alguns participantes tendem a concordar com essa concepção.

Universidade do Algarve – UAlg

A amostra foi composta de 12 estudantes com deficiência, conforme detalhes que podem ser observados na Tabela 11.

Tabela 11. Dados sociodemográficos da amostra

Gênero		Fr.	%
Feminino		9	75
Masculino		3	25
Idade	Intervalo	Fr.	%
	19 – 23	9	75
	24 – 28	2	16,7
	> 29	1	8,3
Estado Civil		Fr.	%
Solteiro		11	91,7
União de fato		1	8,3
Situação		Fr.	%
Estudante a tempo inteiro		11	91,7
Estudante a tempo parcial		1	8,3

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre os dados institucionais, sete estudantes estudam no *campus* de Gambelas e cinco no da Penha. A maioria dos estudantes com deficiência ingressou no ano de 2017 e encontra-se no último ano do curso, conforme demonstrado abaixo.

Tabela 12. Dados institucionais da amostra – *Campus/Ano de Ingresso/Ano Atual*

<i>Campus</i>	Fr.	%
Gambelas	7	58,3
Penha	5	41,7
Ano de Ingresso	Fr.	%
2015	2	16,7
2016	3	25
2017	4	33,3
2018	3	25
Ano Atual	Fr.	%
1º ano	4	33,3
2º ano	3	25
3º ano	5	41,7

Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, a maioria dos estudantes pertence à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, e apenas um pertence à Escola Superior de Saúde, como se observa a seguir.

Tabela 13. Dados institucionais da amostra – Escolas/Faculdades

Instituição	Fr.	%
Escola Superior de Educação e Comunicação	2	16,7
Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo	3	25
Escola Superior de Saúde	1	8,3
Faculdade de Ciências e Tecnologia	2	16,7
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	4	33,3

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme Leite, Oliveira e Cardoso (2020), estabeleceu-se como nota de corte de tendências de concordância e discordâncias os intervalos apresentados no quadro 10.

Quadro 10. Intervalos de tendência à concordância e discordância da EICD.

Concepções	Discordância	Tendência à discordância	Tendência à concordância	Concordância
Biológica	17 a 34	35 a 42,4	42,5 a 67	68 a 85
Social	15 a 30	31 a 37,4	37,5 a 59	60 a 75
Metafísica	11 a 22	23 a 27,4	27,5 a 43	44 a 55

A seguir, a Tabela 14 mostra os principais dados descritivos das concepções enquanto escores, obtidos pela análise da escala, considerando a amostra em sua quantidade geral.

Tabela 14. Média, mediana, desvio padrão e moda da amostra por concepções

CONCEPÇÃO	SOCIAL	METAFÍSICA	BIOLÓGICA
N	12	12	12
Média	43,17	19,83	56,67
Mediana	42,50	15,50	57,00
Desvio Padrão	10,97	9,75	9,56
Mínimo	30	11	41
Máximo	66	40	76

Fonte: Dados da pesquisa.

Identifica-se na tabela que a concepção social e biológica foram as mais predominantes para esses estudantes, atingindo escores de tendência à concordância, com maior escore na concepção biológica; contudo, em ambas as concepções os estudantes divergem de opinião, pois o desvio padrão é alto, indicando uma amostra heterogênea ($dp = 10,97$ e $dp = 9,56$).

Os estudantes discordam da concepção metafísica ($\bar{x} = 19,83$), contudo divergem de opinião, pois o desvio padrão é alto, indicando uma amostra heterogênea.

Chama a atenção que não houve casos de discordância na concepção social, e que nenhuma das três concepções teve casos de total concordância, não pontuando os máximos das concepções (respectivamente, 75, 55 e 85), o que indica que esses estudantes têm posições diferentes acerca da concepção de deficiência.

Discussões

Como vimos, na Unesp os estudantes tendem a concordar com uma concepção social e histórico-cultural de deficiência. Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa realizada por Leite, Oliveira e Cardoso (2019) com 484 funcionários de uma universidade pública, distribuídos em dois grupos: 252 docentes e 232 técnicos administrativos; os dois grupos tendem a concordar com as afirmações que se coadunam com concepções que procuram interpretar a deficiência num viés mais social e cultural.

Conforme Vilela (2013) e Tanaka (2007), quanto maior a identificação da deficiência como um fenômeno de ordem social, melhores serão as relações e atitudes favoráveis à inclusão e que visem a mudanças na ordem da práxis social. Leite e Oliveira (2019) afirmam que as pessoas que possuem uma concepção social de deficiência não estão isentas de promoverem estereótipos, estigmas e preconceitos, contudo,

conseguem perceber que a condição de deficiência reside no contexto, ou seja, a diferença pode residir na esfera individual, de natureza estrutural, biológica, sensorial e/ou comportamental, mas fazer dessa diferença uma marca de inferioridade é responsabilidade do social. Cabe a ele então compreender que ajustes podem ser facilitadores ou dificultadores para garantir a participação da pessoa com deficiência nos diversos contextos (LEITE; OLIVEIRA, 2019, p. 5).

Contudo, Leite, Oliveira e Cardoso (2019) ressaltam a necessidade de se investir futuramente no quanto os discursos se aproximam ou se distanciam das práticas sociais, contribuindo efetivamente para uma sociedade mais acolhedora às diferenças.

Na UAlg, a concepção social e biológica foram as mais predominantes para os estudantes; contudo, o maior escore de concordância esteve na concepção biológica. Numa pesquisa realizada com 623 alunos de 15 cursos diferentes de graduação de uma instituição privada do interior paulista do Brasil, a concepção biológica também se fez mais presente, juntamente com a concepção metafísica. Na Unesp, apesar dos estudantes discordarem da concepção biológica, alguns participantes tendiam a concordar com essa concepção, resultado que pode ter sofrido influência pelo fato de três estudantes (Lolla (B2), Pedro (B3) e Jorge (B6) serem da área das Ciências, sendo que Jorge cursa Biologia.

A concordância e o predomínio da concepção biológica pelos estudantes demonstra o quanto o discurso biologizante da vida ainda se faz presente na sociedade, em detrimento da concepção social, mesmo em universidades públicas, onde supostamente se espera que haja mais discussões sobre minorias numa perspectiva mais crítica e ampla, desmistificando concepções errôneas sobre o fenômeno. Este dado demonstra, portanto, a importância de conscientizar a sociedade, a comunidade acadêmica e os próprios estudantes com deficiência acerca das diferentes concepções de deficiência e suas implicações, ressaltando a concepção social de deficiência, que apesar de presente nas políticas públicas brasileiras e portuguesas, parece não ser ainda a concepção predominante na população de ambos os países, possivelmente pela forte influência histórica de tratamento inferiorizado, caritativo, normalizador, dominador,

excludente dado a pessoas com deficiência durante muitos anos nesses países. Visto que é compromisso social do psicólogo realizar práticas comprometidas com a inclusão social e educacional de grupos marginalizados, como é o caso da pessoa com deficiência, eliminando barreiras atitudinais e promovendo conscientização acerca do processo de inclusão, com vistas à transformação da realidade, o psicólogo mostra ser um profissional indicado para realizar ações em favor do estudante com deficiência no Ensino Superior.

Em relação à concepção metafísica, tanto os estudantes da Unesp quanto os da UAlg discordaram dela. Dado semelhante foi encontrado pelos docentes e funcionários administrativos de uma universidade pública (LEITE; OLIVEIRA; CARDOSO, 2019). Um dos aspectos interessantes de se discutir seria o ceticismo, uma vez que o ambiente acadêmico, principalmente de caráter público, pode ser uma variável que contribua para a manutenção de um discurso cético. Contudo, chama a atenção que estudantes de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo (LEITE; OLIVEIRA, 2019) concordaram com a concepção metafísica, resultado que deve ser mais bem explorado em outras pesquisas, tanto em instituições particulares como em públicas. Talvez a presença ainda forte dessa concepção ocorra por Brasil e Portugal serem países muito religiosos, majoritariamente cristãos (acima de 80% em ambos os países, somando católicos, evangélicos, protestantes, espíritas, judaicos, entre outros), segundo o CENSO (IBGE, 2010) do Brasil e o CENSO (INE, 2011) de Portugal.

Análises Inferenciais - Resultados

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp

As análises inferenciais ocorreram a partir do resultado do teste de normalidade, identificado pela significância de Shapiro-Wilk, que considera uma distribuição normal quando $p > 0,05$. O teste de normalidade indicou uma amostra anormal (Tabela 15), realizando-se então uma análise inferencial pela utilização de testes não paramétricos.

Tabela 15. Teste de normalidade da amostra de estudantes

Shapiro-Wilk			
	Estatística	Df	Sig.
SOCIAL	0,931	9	0,494
BIOLÓGICA	0,971	9	0,907
METAFÍSICA	0,638	9	0,000

HISTÓRICO-CULTURAL	0,918	9	0,377
--------------------	-------	---	-------

Fonte de dados da pesquisa.

Utilizou-se o Teste Mann-Whitney para verificar se havia diferença estatística significativa entre a dimensão de concepção e o gênero, contudo não houve relação significativa ($p \leq 0,05$) entre as duas variáveis. Todavia, a partir da análise dos dados é possível inferir, quando se comparam os postos de média, que os homens tendem a concordar mais com a dimensão metafísica e biológica, enquanto as mulheres tendem a concordar mais com a dimensão social e histórico-social, conforme pode ser observado na tabela abaixo. O valor negativo de Z indica que o desvio padrão está abaixo da média.

Tabela 16. Comparação das variáveis dimensões e gênero dos estudantes

Dimensões	Social	Biológica	Metafísica	Histórico-cultural
Z	-1,001	-992	-652	-984
P	0,317	0,321	0,515	0,325

Fonte de dados da pesquisa.

Em relação a uma possível correlação de concepções da deficiência conforme a idade, os dados do *Teste de Spearman* demonstraram que não houve significância ($p \leq 0,05$), ou seja, a idade não interfere na escolha das concepções para essa amostra, conforme pode ser visto na tabela abaixo.

Tabela 17. Correlação entre as variáveis dimensões e idade dos estudantes

Dimensões	Social	Biológica	Metafísica	Histórico-cultural	
Idade	R	-0,250	0,094	0,355	-0,174
	P	0,516	0,810	0,349	0,655

Fonte de dados da pesquisa.

O teste Kruskal-Wallis foi utilizado para verificar possíveis relações na amostra a respeito da dimensão e o ano de ingresso do estudante no curso, porém não houve relação significativa ($p \leq 0,05$), conforme pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 18: Relação entre concepções e ano de ingresso.

Dimensões	Social	Biológica	Metafísica	Histórico-Cultural
Significância (<i>p</i>)	0,120	0,458	0,546	0,219

Fonte de dados da pesquisa.

Novamente o teste Kruskal-Wallis foi utilizado para verificar possíveis relações entre a dimensão e o curso/área do estudante; todavia, não houve relação significativa ($p \leq 0,05$), conforme pode ser verificado na Tabela 19.

Tabela 19. Relação dimensão e área dos estudantes

Dimensões	Social	Biológica	Metafísica	Histórico-Cultural
Significância (<i>p</i>)	0,390	0,416	0,487	0,054

Fonte de dados da pesquisa.

Outro dado que chamou a atenção é o número baixo de “indiferente” assinalado nas questões, o que corresponde apenas a 7% da amostra, indicando que os estudantes não possuem dificuldade em falar sobre deficiência ou dificuldade em “julgá-la”, importando-se com a temática, como pode ser analisado na tabela a seguir:

Tabela 20: Distribuição de respostas na escala

Resposta	Escore	Frequência Absoluta	%
Discordo totalmente	1	81	45
Discordo parcialmente	2	16	9
Indiferente	0	12	7
Concordo parcialmente	3	29	16
Concordo totalmente	4	42	23
	Total	180	100

Fonte de dados da pesquisa.

Universidade do Algarve – UAlg

As análises inferenciais ocorreram a partir do resultado do teste de normalidade, identificado pela significância de Shapiro-Wilk, que considera uma distribuição normal quando $p > 0,05$. O teste de normalidade indicou uma distribuição normal em duas das três concepções (Tabela 21), realizando-se então uma análise inferencial pela utilização de testes paramétricos.

Tabela 21. Teste de normalidade da amostra de estudantes

	Shapiro-Wilk		
	Estadística	Df	<i>P</i>
Social	0,943	12	0,534
Metafísica	0,847	12	0,033
Biológica	0,984	12	0,995

Fonte: Dados da pesquisa.

Utilizou-se o teste Person para verificar se havia correlação estatística significativa entre a dimensão de concepção e idade, assim como de concepção e ano de ingresso, porém não houve correlação significativa ($p \leq 0,05$) entre a concepção de deficiência com idade dos estudantes (Tabela 22) e também não houve correlações significativas das concepções com o ano de curso (Tabela 23).

Tabela 22. Correlação entre as variáveis concepção e idade dos estudantes

Concepção	Social	Biológica	Metafísica	
Ano de ingresso	r	0,233	-0,424	-0,309
	<i>p</i>	0,466	0,170	0,328

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 23. Correlação entre as variáveis concepção e ano de curso.

Concepção	Social	Biológica	Metafísica	
Idade	r	0,229	-0,074	-0,099
	<i>p</i>	0,475	0,819	0,761

Fonte: Dados da pesquisa.

Averiguou-se também pelo teste T-Student se havia diferença estatística relevante entre a dimensão de concepção e a de gênero, e identificou-se diferença significativa com a concepção social.

Tabela 24. Correlação entre as variáveis concepção e gênero dos estudantes

Concepção	Social	Biológica	Metafísica	
Gênero	<i>p</i>	0,041	0,586	0,556

Fonte: Dados da pesquisa.

Observaram-se as diferenças de médias por gênero nesta concepção e identificou-se que as mulheres apresentaram maior média nessa concepção, como pode ser verificado na Tabela abaixo.

Tabela 25. Comparação de médias por gênero nas três concepções

Concepções	Gênero	N	Média	Desvio padrão
Social	F	9	46,78	10,256
	M	3	32,33	2,517
Metafísica	F	9	18,89	10,080
	M	3	22,67	10,017
Biológica	F	9	57,67	10,759
	M	3	53,67	4,726

Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, analisou-se se havia diferença significativa da concepção de deficiência a partir do ano de ingresso, bem como se havia diferença de concepção a partir do ano em curso, através do teste Anova. Os resultados apontaram não haver essa relação em ambos os casos.

Tabela 26. Relação entre concepções e ano de ingresso.

	Social	Biológica	Metafísica
Significância (<i>p</i>)	0,777	0,125	0,396

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 27. Relação entre concepções e ano de curso

Concepção	Social	Biológica	Metafísica
Significância (<i>p</i>)	0,722	0,810	0,787

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, comparou-se a categoria de deficiência e concepção, não se verificando diferença significativa de concepções a partir da deficiência do estudante.

Tabela 28. Relação entre concepções e deficiência.

Concepção	Social	Biológica	Metafísica
Significância (<i>p</i>)	0,235	0,770	0,768

Fonte: Dados da pesquisa.

Um dado que chamou atenção é o número alto de “indiferente” assinalado nas questões, que corresponde a 20,7% da amostra, indicando que os estudantes possuem dificuldade em falar sobre deficiência ou dificuldade em “julgá-la”, como pode ser analisado na tabela a seguir:

Tabela 29: Distribuição de respostas na escala

Resposta	Escore	Frequência Absoluta	%
Discordo totalmente	1	154	29,8
Discordo parcialmente	2	65	12,6
Indiferente	0	107	20,7
Concordo parcialmente	3	119	23,1
Concordo totalmente	4	71	13,8
	Total	516	100

Fonte de dados da pesquisa.

Discussões

Segundo os resultados estatísticos inferenciais da Unesp, temos que os homens tendem a concordar mais com a dimensão metafísica e biológica, enquanto as mulheres tendem a concordar mais com a dimensão social e histórico-social (Tabela 16). Uma das justificativas para a concepção metafísica ter sido mais presente nos homens talvez seja o fato de Pedro (B3) ser uma pessoa muito envolvida com as questões religiosas, pois já foi catequista de crisma, de primeira eucaristia, coordenador da campanha de fraternidade dos jovens, secretário dos ministros, trabalhou na pastoral do batismo e atualmente é coordenador da pastoral do matrimônio de sua igreja.

Dado semelhante foi encontrado na UAlg: identificou-se que as mulheres apresentaram maior média na concepção social, concordando mais com essa concepção do que os homens (Tabela 25). Ressalte-se que duas estudantes cursam Psicologia e trazem em suas falas e em suas ações um modelo social de deficiência, o que pode ter influenciado nesse resultado, assim como a amostra ser composta em sua maioria de mulheres (75%).

Pode se supor ainda que em ambas as universidades as mulheres apresentam uma tendência a concordar mais com a concepção social de deficiência que os homens, pois segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2018) e o da Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2017/2018), as mulheres são maioria no ensino superior (57% no Brasil e 55,4% em Portugal) e encontram-se matriculadas

principalmente em cursos da área de humanas, situação que pode favorecer discussões de conteúdos sobre aspectos sociais de diferentes fenômenos, fazendo com que tenham uma posição mais crítica e reflexiva acerca da concepção de deficiência.

Dados contrários foram encontrados em Oliveira e Leite (2019), em que as mulheres eram as que concordavam mais com a dimensão metafísica; a justificativa para esse dado seria o possível maior envolvimento das mulheres nas crenças e religiões. Todavia, segundo Rosado-Nunes (2005), embora os dados estatísticos confirmem que a mulher investe mais em religião, historicamente são os homens que investem e que dominam a produção do “sagrado” nas diversas sociedades, sendo eles responsáveis pelas normas, regras, doutrinas e crenças das religiões, enquanto cabe às mulheres a transmissão dessas crenças e rituais religiosos.

Outro dado que chamou atenção na Unesp é o número baixo de “indiferente” assinalado nas questões pelos estudantes (7% apenas na amostra), apontando que os estudantes não têm dificuldade em falar sobre deficiência ou dificuldade em “julgá-la” (Tabela 16). Dado contrário foi encontrado entre os estudantes da UAlg, onde o número de “indiferente” foi mais alto (20,7%), indicando uma possível dificuldade desses estudantes em falar sobre a deficiência ou julgá-la (Tabela 29). O mesmo ocorreu na pesquisa de Oliveira e Leite (2017) com estudantes cubanos sem deficiência, na qual o número de “indiferente” assinalado foi o mais alto (33% das respostas). As autoras justificam esse dado pelo fato de o país ser oficialmente ateuista, implicando indiferença de julgamento de crenças e perspectivas que poderiam explicar o fenômeno (CALZADILLA, 1995, *apud* OLIVEIRA; LEITE, 2017).

Segundo Amaral (1998), faz-se necessário e importante a reflexão sistemática sobre a questão conceitual da deficiência que leve à reflexão sobre o cotidiano das pessoas com deficiência, chegando-se assim à rede de significações a respeito das condições de deficiência, de modo a transformar a realidade desses sujeitos. Ao nos mantermos indiferentes a discutir ou refletir sobre a deficiência e seus diferentes aspectos, estamos de certa forma nos distanciando daquilo que nos ameaça, nos amedronta, que nos tira do equilíbrio e nos torna conscientes de nossas próprias imperfeições e, conseqüentemente, contribuimos para a manutenção dos estereótipos, estigmas e preconceitos voltados a esse público. Além disso, quando essa indiferença vem do próprio sujeito com deficiência, como aconteceu principalmente com alguns estudantes da UAlg, percebe-se a importância de se trabalhar a questão da aceitação,

autoadvocacia e empoderamento com esses jovens através de ações que podem ser propostas pelo psicólogo que deve estar inserido no ensino superior.

No contexto universitário, em geral, não é diferente esse distanciamento. Portanto, é importante o oferecimento de cursos de sensibilização, de conscientização, de palestras e de campanhas que possibilitem a reflexão crítica, que extrapolem o senso comum sobre a participação de pessoas com deficiência no Ensino Superior, pois tais ações podem contribuir para que o estudante com deficiência possa ser visto como um usufruidor de direitos comuns, mesmo que para isso necessite de providências diferenciadas (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017).

c) Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS)

Tendo em vista a similaridade dos resultados encontrados, primeiramente serão apresentados os resultados do instrumento de cada instituição, e em seguida as discussões conjuntamente.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp

Tabela 30. Índices e valores médios do suporte prático e emocional dos participantes da Unesp

Participante	Índice de Suporte Prático	Média de Suporte prático	Índice de Suporte Emocional	Média de Suporte Emocional	Diferença entre as médias
B1	36	1,9	28	2,8	0,9
B2	39	2	23	2,3	0,3
B3	30	1,6	23	2,3	0,7
B4	25	1,3	10	1	0,3
B5	53	2,8	27	2,7	0,1
B6	39	2	21	2,1	0,1
B7	49	2,6	30	3	0,4
B8	55	2,9	30	3	0,1
B9	47	2,5	31	3,1	0,6
Média	41,4	2,2	24,8	2,5	0,3

Fonte de dados da pesquisa.

Segundo os dados expostos na tabela acima, é possível verificar que, no que concerne ao Índice de suporte prático, da pontuação máxima permitida pela escala (76), a média dos participantes ficou em 41,4, com pontuação mínima de 25 para Catharina

(B4) e máxima de 55 para Gabriel (B8). Em relação ao Índice de suporte emocional, cujo valor máximo possível seria de 40, a média dos participantes foi de 24,8, com valor mínimo de 10 para Catharina (B4) e máximo de 31 para Carla (B9).

Os valores médios calculados para cada participante permitem identificar o predomínio de déficit na percepção do suporte social pelos participantes em relação ao contexto universitário, tanto no aspecto prático quanto no emocional, tendo em vista que em relação à variação da escala de 0 a 4 pontos, a média do suporte prático foi de 2,2 e do suporte emocional foi de 2,5. Apesar da pequena diferença existente entre as médias de suportes (0,3), o suporte emocional se faz mais presente e menos deficitário do que o suporte prático no contexto universitário para esses participantes.

Universidade do Algarve – UAlg

Tabela 31. Índices e valores médios do suporte prático e emocional dos participantes da UAlg

Participante	Índice de Suporte Prático	Média de Suporte prático	Índice de Suporte Emocional	Média de Suporte Emocional	Diferença entre as médias
P1	41	2,1	24	2,4	0,3
P2	72	3,8	37	3,7	0,1
P3	42	2,2	23	2,3	0,1
P4	41	2,1	23	2,3	0,2
P5	41	2,1	22	2,2	0,1
P6	66	3,5	35	3,5	0
P7	41	2,1	28	2,8	0,7
P8	63	3,3	34	3,4	0,1
P9	53	2,8	28	2,8	0
P10	35	1,8	19	1,9	0,1
P11	49	2,6	34	3,4	0,8
P12	40	2,1	20	2	0,1
Média	48,6	2,5	27,2	2,7	0,2

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo os dados expostos na tabela acima, é possível verificar que no que concerne ao Índice de suporte prático, da pontuação máxima permitida pela escala (76), a média dos participantes ficou em 48,6, com pontuação mínima de 25 para Tomás (P10) e máxima de 72 para Tiago (P2). Em relação ao Índice de suporte emocional, cujo

valor máximo possível seria de 40, a média dos participantes foi 27,2, com valor mínimo de 19 para Tomás (P10) e máximo de 37 para Tiago (P2).

Os valores médios calculados para cada participante permitem identificar o predomínio de déficit na percepção do suporte social pelos participantes em relação ao contexto universitário, tanto no aspecto prático quanto no emocional, tendo em vista que, em relação à variação da escala de 0 a 4 pontos, a média do suporte prático foi 2,5, e do suporte emocional foi 2,7. Apesar da pequena diferença existente entre as médias de suportes (0,2), o suporte emocional se faz mais presente e menos deficitário do que o suporte prático no contexto universitário para esses estudantes.

Discussões

Os dados encontrados na Unesp e na UAlg são semelhantes aos encontrados na pesquisa de Olivati (2017) com estudantes com TEA no Ensino Superior, na qual também foi identificado o predominante déficit na percepção do suporte social pelos participantes em relação ao contexto universitário, tanto no aspecto prático quanto no emocional, sendo a média do suporte prático de 2,1 e do suporte emocional de 1,9. Contudo, as médias dos suportes nesse estudo mostram-se mais baixas, e há uma inversão dos resultados, pois o suporte emocional é mais prejudicado que o suporte prático, ao contrário da presente pesquisa. Tal diferença pode estar relacionada às particularidades dos participantes em cada uma das pesquisas, pois a pesquisa aqui retratada possui um grupo de estudantes com diferentes deficiências e o estudo de Olivati (2017) é composto apenas por estudantes com TEA, que, devido às características do transtorno, poderão possuir maiores dificuldades tanto na construção de relacionamentos afetivos, emocionais (suporte emocional) quanto em receber ajudas e auxílios de outras pessoas no suporte instrumental e informacional (suporte prático). É interessante destacar que dois estudantes com TEA, Gabriel (B8), da Unesp, e Natasha, da UAlg, (P9), apesar das dificuldades impostas pelo diagnóstico na comunicação e interação social, apresentaram uma percepção de suporte social positiva, fato que evidencia o quanto o ambiente universitário pode favorecer relações sociais e pessoais, fazendo com que os estudantes se sintam pertencentes e consigam construir uma maior rede de amigos e de apoio, favorecendo sua trajetória acadêmica.

Já um estudo realizado com 25 adultos com deficiência física (RESENDE; GOUVEIA, 2011) demonstrou valores mais altos tanto no suporte prático (\bar{x} = 2,87)

como no suporte emocional ($\bar{x}= 3,10$), quando comparados com os resultados obtidos aqui neste estudo. Contudo, a faixa etária dos participantes foi de 32 a 69 anos, possuíam diferentes níveis de instrução educacional, sendo que alguns já se encontravam aposentados, o que pode ter influenciado nos resultados diferentes entre os dois estudos.

Chama a atenção que apenas três estudantes na UAlg, Tiago (P2), Papoila (P6) e Miguel (P8) apresentaram resultados positivos tanto na percepção de suporte social prático como no emocional, ou seja, apenas 25% dos estudantes com deficiência dessa universidade acreditam receber um suporte social adequado da instituição. Já na Unesp, apenas Roberto (B8), Gabriel (B9) e Carla (B10) apresentaram resultados mais positivos, mas somente no suporte emocional, ou seja, 66,66% dos estudantes com deficiência dessa universidade não recebem um suporte social adequado. Além disso, na comparação entre os resultados gerais dos estudantes da Unesp com os dos estudantes de Portugal, temos que os estudantes da UAlg apresentaram resultados mais positivos quanto ao suporte social, fato que pode estar relacionado com a existência do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) nessa instituição, que além de atribuir ao estudante o Estatuto de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais, atendendo suas necessidades educacionais especiais, intervém junto aos docentes e órgãos de gestão das Unidades Orgânicas/Departamento para reduzir as desvantagens e dar respostas às suas necessidades; acompanha os estudantes durante sua trajetória acadêmica; identifica ajudas técnicas/produtos de apoio; promove ações de sensibilização e formação junto da comunidade acadêmica; busca eliminar as barreiras arquitetônicas presentes nos *campi* e zelar pela aplicação e cumprimento do Estatuto do Estudante com NEE na UAlg. Infelizmente, a Unesp ainda não possui um núcleo de apoio e suporte direcionado aos estudante com deficiência, como já ocorre principalmente em algumas instituições federais brasileiras, através dos núcleos de acessibilidade.

Esses resultados nos permitem refletir o quanto se faz necessário que as vozes dos estudantes com deficiência se fizessem ouvir ao longo de suas trajetórias acadêmicas, escutando suas necessidades e criando possibilidades para que se sintam mais acolhidos e pertencentes a esse espaço, sendo o psicólogo um profissional formado e competente para exercer essa função e que pode colaborar para a criação de redes de apoio a esses estudantes, sendo a própria universidade uma rede de suporte.

Concluiu-se ainda o quanto as duas universidades precisam oferecer melhores suportes sociais aos seus estudantes, pois em ambas os resultados ficaram abaixo do esperado, indicando que se faz necessário ampliar o suporte social desses estudantes no contexto universitário, em ambos os aspectos (suporte prático e suporte emocional), de forma a favorecer redes de apoio para que esses jovens participem das vivências acadêmicas, tenham um bom desempenho acadêmico, pessoal e social em suas trajetórias acadêmicas e se sintam acolhidos no ambiente universitário. Além disso, faz-se necessário a criação de serviços de apoio que promovam ações de acessibilidade em todos os seus âmbitos aos estudantes da Unesp, assim como a expansão e melhora dos serviços oferecidos pelo GAENEE.

Ressalte-se que o instrumento focou apenas na percepção de suporte social no contexto universitário informado subjetivamente pelos participantes; contudo, parece ser interessante que outras pesquisas englobem também a avaliação dos fatores externos que confirmem o que esses estudantes disseram, a fim de contribuir para que de fato mudanças sejam efetivadas na busca por uma universidade acolhedora para todos.

6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição para o Ensino Superior envolve uma série de novos e complexos desafios nas diferentes áreas da vida do estudante. São mudanças e exigências que ocorrem nos aspectos pessoais, sociais e acadêmicos, que podem dificultar seu processo de “integração” nesse ambiente. Tais desafios também são vividos pelos estudantes com deficiência, todavia essa transição pode ser mais dificultosa para muitos desses sujeitos, devido não apenas às características familiares, pessoais e condições particulares da deficiência, mas pelo ambiente acadêmico não oferecer condições acessíveis e suportes sociais para que possam usufruir desse espaço com autonomia, de forma a ter suas necessidades educacionais atendidas e respeitadas. Somando-se a isso, o desconhecimento e a estranheza por parte da comunidade acadêmica sobre a questão da deficiência e inclusão, assim como de concepções errôneas da deficiência, podem dificultar ainda mais suas vivências acadêmicas e conseqüentemente seus desenvolvimentos acadêmicos e psicossociais, por propagarem estigmas, estereótipos e preconceitos ao estudante com deficiência nesse local.

Diante dessa realidade, esse estudo teve como objetivo geral compreender a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal,

identificando suas concepções de deficiência, vivências acadêmicas e percepção de suporte social, através de três instrumentos: o Questionário de Vivência Acadêmica em sua versão reduzida (QVA-r); a Escala Concepções de Deficiência (ECD) /Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (EICD) e a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS).

Foi possível verificar que mesmo em realidades culturais diferentes e com os obstáculos de acessibilidade ainda presentes em ambas as universidades, os estudantes possuem uma percepção positiva acerca da sua “integração” no ambiente acadêmico, sobressaindo a dimensão carreira e institucional, o que evidencia que estão felizes pela escolha do curso e da profissão, assim como da instituição que estudam, fatores que favorecem com que permaneçam na universidade. Contudo, a dimensão pessoal e a interpessoal foram as mais deficitárias entre os estudantes dos dois países, o que denota a necessidade dessas instituições oferecerem ações voltadas para além do rendimento acadêmico e das salas de aula, alcançando a qualidade das vivências acadêmicas no que diz respeito ao sentimento de pertencimento desses estudantes nesse espaço, para a criação de laços afetivos e de amizades entre colegas e professores, para a existência de colaboração entre os estudantes, de ações que favoreçam a busca do estudante por suporte e envolvimento em atividades extracurriculares, a promoção de sua autonomia, autodeterminação, dentre outras, que contribuam para o seu bem-estar psicológico e físico e para sua melhor “integração” na universidade.

Evidenciou-se ainda que, apesar de os estudantes indicarem uma forte tendência em concordar com a concepção social, o que se faz de extrema importância para que lutem por seus direitos nesse espaço, fazem-se presentes ainda a concepção biológica (principalmente na UAlg) e a concepção metafísica, o que indica a necessidade de se investigar quais práticas de fato estão sendo efetivadas para promover a inclusão desses estudantes, pois algumas podem fortalecer barreiras, inclusive atitudinais, visto que determinada concepção de deficiência influencia as relações sociais e orienta ações destinadas a esse público. Além disso, como alguns estudantes com deficiência mostraram concordar com essas concepções, para além de conscientizar e sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a questão da deficiência, desmistificando-a e ressaltando sua concepção social, faz-se interessante intervir também junto a esse público, promovendo maior conhecimento e reflexão crítica sobre a temática da deficiência, inclusão e acessibilidade, orientando-os sobre seus direitos, favorecendo sua autonomia,

aceitação e empoderamento, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico.

O estudo ainda confirmou o quanto ainda se faz deficitário o suporte social oferecido pelas instituições a esses estudantes, visto que apresentaram uma percepção negativa acerca do suporte prático e emocional que recebem. Todavia, os estudantes da UAlg apresentaram melhores resultados, o que parece indicar que iniciativas como a criação de um gabinete de apoio às necessidades educativas especiais e ações realizadas por esse serviço auxiliam os estudantes a enfrentar os desafios e obstáculos existentes, atendendo suas necessidades e, conseqüentemente, favorecendo uma melhor vivência acadêmica, permanência e inclusão no ambiente acadêmico. Faz-se urgente, portanto, que as instituições permitam que esses estudantes tenham voz para relatarem sobre suas vivências e necessidades, e assim invistam na criação ou melhora de redes de apoio e suporte social oferecido nesses ambientes.

A Psicologia, diante de todo esse contexto apresentado, mostra-se uma área que muito pode contribuir para intervir junto aos estudantes com deficiência e com todos a sua volta (colegas, professores, funcionários), promovendo práticas que visem à escuta, à consciência crítica e reflexiva, à autodeterminação e ao empoderamento desses alunos rumo a sua emancipação humana, à construção de redes de apoio, além de promover ações de sensibilização e conscientização sobre inclusão, deficiência e acessibilidade, desconstruindo barreiras atitudinais dirigidas a pessoas com deficiência e fazendo-as refletir sobre o fenômeno, levando em consideração os aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais imbrincados nesse processo.

É oportuno informar que o estudo não teve o objetivo de comparar os resultados dos instrumentos entre os dois países, mas o de descrever o fenômeno da inclusão em duas realidades distintas, que apesar das suas diferenças culturais, espaciais, econômicas, políticas, sociais, demonstraram que o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior em ambos os países tem similaridades, com desafios a serem superados rumo a um ensino inclusivo, equitativo e que respeite as diferenças.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 67f, 2013.

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, v. 15, n.2, p.203-215, 2007.

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A. G. Adaptação e Rendimento Acadêmico no Ensino Superior: Fundamentação e Validação de uma Escala de Avaliação de Vivências Acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, Braga, n.1, p.157-170, 1999.

ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. QVA-r – Questionário de Vivências Acadêmicas (versão reduzida). *Instituto de Educação e Psicologia*, Universidade do Minho, 2001.

ALMEIDA, L. S.; GUISANDE M. A.; SOARES, A. P.; S. L. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 19, n.3, p. 507-514, 2006.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, p.15-40, 2003.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. G. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, v. 2, p.81-93, 2002.

AMARAL, L. A. *Deficiência, vida e arte*. Tese de Livre Docência. Instituto de Psicologia. São Paulo, USP, 1998.

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

ARAÚJO, A. M.; SANTOS, A. A.; NORONHA, A. P.; ZANON, C.; FERREIRA, J. A.; CASANOVA, J. R.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, v. 3, n.2, p. 102-111, 2016.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREITE, I. M. (Orgs.) *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. São Paulo: Papirus, 2010.

BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *VII Congresso de Educação Básica (COEB)*, Prefeitura de Florianópolis, 10f., 2018.

BORGES, M. L. et al. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 2, p. 7-31, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 92/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 496p., 2016. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>>. Acesso em 26/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 25/07/2019.

CARDOSO, H.; BAPTISTA, M. N. B. Evidência de validade para a Escala de Percepção do Suporte Social (Versão Adulta) - EPSUS-A um estudo correlacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, n.3, p.946-958, 2015.

CIANTELLI, A. P. C. *Estudantes com deficiência na Universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 183f., 2015.

CIANTELLI, A. P. C., LEITE, L. P., NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n.2, p.303-311, 2017.

CIANTELLI, A.P.C.; LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S.O. Inclusão no Ensino Superior: mapeamento e análise da matrícula de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na Unesp. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs.), *Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, p.287-302, 2015.

DINIZ, D. *O que é deficiência?* São Paulo, SP: Brasiliense. 96 p. 2007.

DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC). *Estatística da Educação 2017/2018*. DGEEC, Lisboa, 234f., 2019.

DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC). *Principais resultados do inquérito às NEE no Ensino Superior – 2017/2018*. DGEEC, Lisboa, 2018.

FERNANDES, A. C. R. *Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade*. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 238f., 2015.

FERNANDES, E; ALMEIDA, L. Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, v.14, p.7-14, 2007.

FERNANDES, I. *O papel do suporte social e do bem-estar psicológico no processo de transição para o Ensino Superior de alunos cabo-verdianos inscritos nas comunidades acadêmicas do Algarve e de Coimbra*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro, 201f., 2013.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, Universidade de São Paulo, v. 27, n. 4, p.636-647, 2007.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, v.6, n.1, p.01-10, jan./jun. 2001.

GESSER, M., NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n.3, p.557-566, 2012.

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, v.1, p.33-43, 2005.

GUERREIRO, D. C. *Integração e Auto-Eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 201f., 2007.

GUERREIRO, E. M. B. R. *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCAR*. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 229f., 2011.

IBGE. Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, 2010.

INEP. Censo da Educação Superior 2017: divulgação dos principais resultados. Ministério da Educação. *Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed*. Brasília, Distrito Federa, 2018.

LEITE, L. P. *Análise dos estudos realizados sobre a deficiência na trajetória acadêmica*. Livre docência não publicada, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 46f., 2017.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. *Psicologia USP*, vol. 29. n. 3, p. 432-441, 2018.

LEITE, L. P.; OLIVEIRA, T.; CARDOSO, H. F. Concepções de deficiências em profissionais de uma universidade do interior paulista. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 54, p. 153-170, 2019.

LEITE, L. P.; *et. al.* Escala Intercultural de Concepções de Deficiência, escala em validação, vinculado a pesquisa: *CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA EM UNIVERSITÁRIOS: estudos em contextos internacionais distintos* (Proc. Fapesp: 2017/12721-5), escala em validação, 2019.

LEITE, L.P.; OLIVEIRA, T. A concepção social de deficiência sendo superada pelo entendimento biológico ou metafísico. *Anais de evento: VIII Simpósio Internacional em Educação e Filosofia – Entre o governo das diferenças e os corpos ingovernáveis: potência da vida na educação*, 14p., 2019. Disponível em: <<http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=MzAzNTM=>>. Acesso em 06/10/2019.

MARTINS, M. H.; BORGES, L.; GONÇALVES, T. Estudantes com NEE no Ensino Superior: A resposta institucional na Universidade do Algarve. In: *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no Ensino Superior: Transições, Obstáculos e Conquistas*. MARQUES, J. F.; MARTINS, M. H.; DOUTOR, C., GONÇALVES, (Orgs.). T.; p.43-55, 2016.

MELERO, N.; MORIÑA, A.; LÓPEZ-AGUILAR, R. Life-Lines of Spanish Students with Disabilities during their University Trajectory. *The Qualitative Report*, v. 23, n.5, p.1127-1145, 2018.

MELLO, A.I G.; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: SCHIMANSKI, E.; CAVALCANTE, F. G. (Orgs.), *Pesquisa e Extensão: Experiências e Perspectivas Interdisciplinares*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, p.91-118, 2014.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

MOURA, C. H. *Estudo sobre a relação da pessoa com Síndrome de Asperger e seu ambiente social de desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 81f., 2013.

OLIVATI, A. G. *Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade Pública*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, 48f, 2017.

OLIVEIRA, A. A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n.1, 59-74, 2004.

OLIVEIRA, C. B. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, p.961-1065, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, R.E.C.; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 24, n. 57, p. 547-568, 2015.

OLIVEIRA, T.; LEITE, L. P. *Concepções de deficiência em estudantes de uma universidade de Cuba*. Relatório Final de Iniciação Científica submetida a CNPq, 24f, 2017.

OLIVEIRA, T.; LEITE, L. P. *Os Conceitos relacionados à deficiência: uma análise investigatória na UNESP*. Relatório Final de Iniciação Científica submetida a CNPq, 44f, 2016.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas em Psicologia*, n.2, p.55-62, 1995.

OMOTE, S. Estigmas em tempos de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n. 3, p.287-308, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. aprovada pela Assembléia Geral da ONU, A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. de 2006.

ORNELAS, J. Suporte Social: Origens, Conceitos e Áreas de Investigação. *Análise Psicológica*, v.2-3, n.XII, p.333-339, 1994.

PEREIRA, M. M. *Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PICCOLO, G. M. MENDES, E. G. Contribuições interacionistas a um pensar sobre a deficiência. *Atos de Pesquisa em Educação*, PPGE/ME, v. 7, n. 4, p.1158-1178, 2012.

PINHEIRO, M. R.; FERREIRA, J. A. O Questionário de Suporte Social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psycologica*, v. 30, p.315-333, 2002.

POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R.; SERPA, M. N. F.; ZARONI, M. M. H.; POMBAL, K. C. P. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, v.6, n.1, 11-17, 2001.

PORTUGAL. Sabia que em Portugal, embora a maioria da população continue a autoidentificar-se como católica, tem aumentado a diversidade religiosa?. Governo de Portugal. [Notícia]. Disponível em: <<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22>>. Acesso em 28/01/2020.

RESENDE, M. C.; GOUVEIA, V. V. Qualidade de vida em adultos com deficiência física. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 21, n. 1, p.99-106, 2011.

RODRIGUES et al. Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: Percepção dos factores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso acadêmico. In: *Congresso*

Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia, 2007, Coruna, Libro de Actas. Universidade da Coruna: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educacion, 2007.

RODRIGUEZ, M. S.; COHEN, S. Social support. Encyclopedia of mental health. New York, NY: *Academic Press*, v.3, 1998.

ROSADO-NUNES, M. J. Gênero e religião. *Rev. Estud. Fem.* vol.13, n.2, Florianópolis, May/Aug. 2005.

SANTOS, A. A. A. G.; POLYDORO, S. A. J.; SCORTEGAGNA, S. A.; LINDEN, M. S. Integração ao Ensino Superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n.4, p. 780-793, 2013.

SCHLEICH, A. L. R. *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 182f., 2006.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, v.5, n.1, p. 11-20, 2006.

SILVA, I. M. A.; DORE, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede Federal de educação profissional em Minas Gerais. *Revista Educação Especial*, v.1, n.1, p.203-214, 2016.

SILVA, J. S. S. *Acessibilidade, barreira e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na Educação Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 242f., 2014.

SILVA, M. Q.; FUMES, N. L. F. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: um novo olhar. *VI Encontro nordestino de inclusão na Educação Superior*. 2 a 4 de dezembro de 2015.

SIQUEIRA M. M. M. Construção e validação da Escala de Percepção de Suporte Social. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n.2, p.381-388, 2008.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; SANTOS, A. A.; MELLO, T. V. Habilidades Sociais e Vivência Acadêmica de Estudantes Universitários. *Interação em Psicologia*, v. 19, n.2, p.211-223, 2016.

TANAKA, E, D, O. *O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 198f., 2007.

THOITS, P. A. Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, v. 23, n.2, p.145-159, 1982.

TINTO, V. Stages of Student Departure-Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*, Ohio, vol. 59, n. 4, july/august, p. 438-455, 1988.

TINTO, V.; CULLEN, J. *Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research*. Report of Work: Columbia University, 100f., June, 1973. UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Educação Especial. Salamanca, Espanha, 17p., 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 25/07/2019.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas: Fundamentos de defectologia*. Madrid, España: Visor, v.5, 1997 (original publicado em 1983).

VILELA, L. O. *Concepções sobre o trabalho da pessoa com deficiência: avaliação dos efeitos de uma intervenção realizada com funcionários de uma Universidade pública*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, 122f., 2013.

ZAMPAR, J. A. S. *Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 103f., 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brasil e Portugal são países geográfica, política, social, econômica, culturalmente distintos. Entretanto, além de usarem (embora com variações) a língua portuguesa, apresentam aproximações quanto à natureza do acesso à educação superior, que se mostrou, desde sua criação em ambos os países, elitizada e excludente a grupos minoritários e menos favorecido – pobres, negros, mulheres, imigrantes, pessoas com deficiência, dentre outros.

Vista como “indigna”, “incapaz”, “doente”, “desumana”, “inferior”, “anormal”, dentro de uma lógica dominante de poder e de uma expectativa normativa que excluía e estigmatizava quem fugia de valores, crenças e atributos determinados como ideais e esperados de ser humano, à pessoa com deficiência foi negada historicamente seus direitos de exercer sua cidadania – com destaque, aqui, para o acesso à Educação, especialmente aos seus níveis mais elevados.

Contudo, a partir de movimentos mundiais pelos direitos humanos de grupos minoritários e das lutas dos movimentos das pessoas com deficiência e dos seus simpatizantes em favor destas, dissemina-se internacionalmente o modelo social de deficiência, que extrapolando uma concepção metafísica e biológica, centra na sociedade – em seus valores, em suas expectativas, crenças, ideologias – a responsabilidade pela contínua exclusão desse público nas mais diferentes esferas sociais. Conectado a esse modelo, encontra-se o conceito de inclusão social.

À vista disso, a igualdade de direitos e equiparação de oportunidades preconizadas pela inclusão social assegurava que era dever da sociedade promover mudanças, de forma a eliminar todas as barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas, atitudinais) para que a pessoa com deficiência pudesse acessar espaços, serviços, informações e bens materiais necessários para o seu desenvolvimento humano, sendo garantida, assim também, a inclusão educacional da pessoa com deficiência – do ensino básico ao ensino superior.

Embora com o advento da inclusão se tenha favorecido a criação de aparatos legais em ambos os países, que passaram a investir em ações inclusivas e acessíveis à educação da pessoa com deficiência, o acesso ao Ensino Superior público e principalmente a permanência nesse nível de ensino traz ainda diferentes barreiras a

serem enfrentadas e superadas para que esses estudantes tenham seus estudos concluídos com sucesso.

A permanência do estudante com deficiência na universidade e seu sucesso acadêmico dependem de vários fatores conjugados. A forma com que se sente incluído abrange, entre outros aspectos, a maneira pela qual é acolhido pela instituição, os apoios recebidos – família, colegas, professores, serviços/núcleos de apoios –, a determinação pessoal para enfrentar os desafios postos em sua trajetória acadêmica. A Psicologia pode mediar o processo de empoderamento desse estudante, favorecendo seu desenvolvimento social, pessoal, afetivo e acadêmico, e simultaneamente promover a sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica acerca da deficiência, inclusão e acessibilidade. Este estudo objetivou identificar e analisar os fatores de permanência que favorecem a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no ensino superior da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp-Brasil) e da Universidade do Algarve (UAlg-Portugal), analisando como o psicólogo pode atuar nesse contexto, favorecendo o empoderamento de estudantes com deficiência e o processo de inclusão.

Primeiramente, o estudo evidenciou que apesar da pouca expressividade em matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior desses dois países, se comparado ao número total de matrículas nesse nível de ensino (aproximadamente 0,5% em ambos), o aumento dessas matrículas vem aumentando ao longo dos anos em instituições particulares e públicas, inclusive nas duas instituições investigadas. Este crescimento pode ser compreendido devido às legislações específicas criadas para a garantia de acesso e permanência no Ensino Superior de cada país e ações específicas implantadas por determinadas universidades. Podemos citar no caso do Brasil: a Lei Brasileira de Inclusão, o REUNI, o PROUNI, o sistema de cotas (apenas nas universidades públicas federais, não incluindo as estaduais, como a Unesp), dentre outras. Portugal, apesar de não possuir uma legislação específica para a pessoa com deficiência no ensino superior, tem outras normativas que garantem a acessibilidade nesses espaços, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES) e a entrada da pessoa com deficiência através do contingente especial no Exame Nacional para entrada no Ensino Superior.

Ao possibilitar que as vozes dos estudantes com deficiência da Unesp e da UAlg fossem ouvidas para relatarem suas trajetórias de vida e acadêmica, verificou-se que ambas as universidades apresentam barreiras de acessibilidade em diferentes âmbitos:

prédios e espaços não acessíveis; pseudoacessibilidades; falta de rampas, de piso tátil, de sinalização em língua de sinais, de elevadores, de mais vagas de carro reservadas para pessoa com deficiência no *campus*; falta de recursos materiais, tecnológicos e informacionais acessíveis; não contratação do intérpretes; falta de voluntários ou bolsistas monitores para auxílio a pessoa com deficiência em suas atividades; falta de conhecimento dos professores sobre deficiência; falta de metodologias acessíveis, presença de barreiras atitudinais por parte da comunidade acadêmica, etc. Por outro lado, também foi verificada a presença de alguns locais e acessos facilitadores; a presença de elevadores e de rampas; a existência de alguns materiais acessíveis; a adaptação metodológica por parte de alguns professores; a presença de voluntários ou bolsistas monitores; o apoio, suporte e aceitação por colegas, professores e funcionários; a presença de um Estatuto de Apoio ao Estudante com NEE e de um Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais – GAENEE, sendo que esses dois itens finais ocorrem apenas na UAlg, fato que pode estar relacionado aos estudantes dessa universidade terem pontuações um pouco mais elevadas acerca da sua integração na universidade.

Vários outros estudos científicos, como os aqui referenciados na introdução do estudo, já abordaram as diferentes barreiras de acessibilidade, mostrando como elas podem prejudicar o acesso e a permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior. O presente estudo tentou ir além dos impedimentos provocados por essas barreiras, analisando como o psicólogo pode intervir para favorecer a permanência e inclusão desses jovens no ambiente acadêmico, visto que algumas pesquisas evidenciaram a importância do suporte desse profissional no Ensino Superior e devido ao seu papel enquanto mediador no processo de desenvolvimento humano.

Assim, identificou-se através das histórias de vida dos estudantes que a questão da deficiência e a forma com que ela foi tratada (suas concepções, reações, atitudes, ações, apoios, suportes) pelos “outros” a sua volta e pelo próprio estudante influenciavam e moldavam a constituição das suas identidades e, conseqüentemente, facilitavam ou prejudicavam suas trajetórias de vida e de academia, afetando sua inclusão nesse espaço. Além de barreiras atitudinais, certas concepções de deficiência – principalmente a biológica e a metafísica – predominantes na sociedade e mesmo na mente de pessoas significativas para pessoas com deficiência se fizeram presentes em suas trajetórias. Contudo, os estudantes pareceram concordar mais com uma concepção social de deficiência, apesar de outras concepções também se manifestarem,

influenciando atitudes, valores, concepções, relações e vivências durante suas vidas. Contradições também perpassaram as falas desses sujeitos, em que a autoaceitação da deficiência ora é aceita e ora é negada, com a vergonha e o medo evidenciados. Mas também houve estudantes mais bem resolvidos em relação a sua deficiência, mais empoderados, apresentando uma concepção mais social da deficiência e realizando ações que buscavam dar voz ao seu grupo e desmistificá-la, no rumo de conscientizar a sociedade. O apoio e suporte prático e emocional de pessoas significativas, assim como sua aceitação da deficiência, também foram evidenciados, favorecendo o acolhimento, o sentimento de pertença, de auto-estima positiva, de confiança, de autonomia, de independência desses estudantes, fazendo-os buscar novos sentidos e significados para suas vidas, transformando suas identidades.

Compreendeu-se, assim, que a Psicologia pode contribuir para o processo de constituição da identidade desses sujeitos, intervindo com a autoaceitação da deficiência, com a promoção do autoconhecimento e empoderamento dos estudantes, desmistificando a deficiência, favorecendo sua aceitação, auxiliando os pais na aceitação do diagnóstico, suprimindo as barreiras atitudinais e metodológicas, promovendo maior integração entre os estudantes com e sem deficiência, estimulando a criação e/ou melhoria de redes de apoio e suporte, possibilitando que identidades cristalizadas sejam quebradas em favor de identidades em movimento, em transformação, em metamorfose, favorecendo dessa forma a inclusão desses sujeitos no espaço acadêmico.

Ao colocar em prática o grupo de intervenção junto aos estudantes com deficiência da Unesp, confirmou-se a importância do psicólogo como mediador no processo de empoderamento e inclusão desses jovens no contexto acadêmico. O apoio psicológico oferecido promoveu de forma geral a construção de uma rede de apoio, o estreitamento de laços afetivos e de amizade, o acolhimento, o reconhecimento da sua voz, o sentimento de maior pertença no espaço acadêmico, a aceitação da sua deficiência, o aumento do número de estudantes mais conscientes, críticos, reflexivos, incluídos, emancipados e empoderados em relação aos seus direitos, favorecendo sua qualidade de vida, permanência e bem-estar na universidade. Em relação aos instrumentos utilizados (Questionário de Vivência Acadêmica – QVA-r; Escala Concepções de Deficiência (ECD); e Escala de Percepção de Suporte Social – EPSS), de forma geral houve pequenas alterações antes e após a intervenção, dado

possivelmente relacionado com o empoderamento dos estudantes, que se tornaram mais críticos e reflexivos ao responderem o instrumento novamente.

Destaque-se ainda que eventos realizados com a participação do estudante com deficiência nos espaços acadêmicos, como a realização do Fórum “Universidade (D)eficiente – Inclusão e Acessibilidade: Você se importa?”, parece ser um meio necessário e importante para favorecer a representatividade e visibilidade desses sujeitos nesse espaço, para auxiliá-los no processo de empoderamento e para sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica sobre os seus direitos, com vistas a mudanças dessa realidade.

Não podemos nos esquecer de que a transformação da identidade está sempre ocorrendo, e que esse estudo apenas realizou um recorte do período em que esses estudantes estiveram na universidade, mas estes jovens já não são os mesmo quando participaram desse estudo, estão em constante movimento, pois “o humano é sempre “uma porta abrindo-se em mais saídas. O humano é vir-a-ser-humano. Identidade humana é vida! Tudo o que impede vida impede que tenhamos uma identidade humana” (CIAMPA, 2001, p. 36). Vida essa, que segundo o autor, não se dá apenas no nascimento, mas principalmente nos gestos, nas ações, nas palavras compartilhadas, nas relações estabelecidas entre sujeitos dentro de um grupo, onde cada indivíduo reconhece no outro um ser humano e é assim reconhecido por ele, como se pode observar acontecer com os estudantes presentes no estudo.

O estudo possibilitou verificar também, através do Questionário de Vivência Acadêmica – QVA-r, da Escala Concepções de Deficiência (ECD)/ Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (EICD) e da Escala de Percepção de Suporte Social – EPSS, que os estudantes de ambas as instituições tendem a concordar com uma concepção social de deficiência. Os estudantes da UAlg concordam também com uma concepção biológica, o que demonstra que se faz necessário uma maior divulgação e conscientização acerca do modelo social de deficiência aos estudantes, à sociedade e à comunidade acadêmica, visto que ao defender que a inclusão nos diferentes espaços é responsabilidade da sociedade e da instituição, a probabilidade de mudanças e cobranças em favor da pessoa com deficiência é maior – além de favorecer a redução da propagação de estigmas, preconceitos e estereótipos a esse público. Observou-se ainda que os estudantes possuem uma percepção positiva acerca de sua integração, principalmente na dimensão carreira e institucional, porém mostrou-se necessário o investimento em ações que contribuam para o estabelecimento de vínculos, amizades,

colaboração, como ações voltadas ao bem estar-físico e psicológico desses jovens. Por fim, identificou-se o predomínio de déficit na percepção do suporte social pelos estudantes das duas universidades em relação ao contexto universitário, tanto no aspecto prático quanto no emocional, dado que denuncia a urgência em ouvir as vozes dos estudantes com deficiência durante sua trajetória acadêmica para escutar suas necessidades e criar possibilidades para que se sintam mais acolhidos e pertencentes a esse espaço, favorecendo redes de apoio e suporte – incluindo, idealmente, especialistas de várias áreas de atuação – para que esses jovens participem mais das vivências acadêmicas e tenham um bom desempenho acadêmico. Pode-se concluir, ainda, que o psicólogo seria um dos profissionais adequados e necessários para trabalhar nesses três aspectos com o estudante e a comunidade acadêmica, em prol de uma melhor inclusão nesse ambiente.

Algumas limitações desse estudo e sugestões para futuras pesquisas precisam ser consideradas. O uso dos três instrumentos (QVA-r, ECD/EICD e EPSS) como medida para avaliar a efetividade do grupo de intervenção, talvez não tenham permitido realizar uma análise profunda e suficiente do pretendido, sendo interessante buscar outros instrumentos de avaliação para esse fim. Outra recomendação para futuras pesquisas seria realizar uma intervenção longitudinal com estudantes com deficiência, desde o seu ingresso na instituição até vias de conclusão dos seus estudos, situação que contribuiria para reduzir a evasão e uma melhor análise da efetivação do suporte psicológico a esses estudantes no Ensino Superior. A abertura para outros membros da academia participarem desses grupos de intervenção também parece ser uma estratégia interessante de se realizar em futuras pesquisas, sendo pertinente verificar se esses grupos possuem maior efetividade se forem realizados conjunta ou separadamente. Como se descobriu que alguns estudantes da Unesp se evadiram (ou foram evadidos...) da instituição, pesquisas que se engajassem em analisar esse fenômeno – escutando as vozes desses estudantes desistentes – parecem fundamentais para compreender esse fenômeno e analisar estratégias que evitem que isso ocorra futuramente com outros estudantes. Sabe-se que a evasão ocorre por diversas causas internas e externas ao sujeito. Dentre os motivos pessoais do estudante com deficiência, pode-se deparar com a questão da autoaceitação da deficiência e a maneira pela qual ele se enxerga quando ingressa na universidade, o que conseqüentemente irá influenciar suas vivências acadêmicas, ou seja, as relações que irá estabelecer, e como irá lidar com os desafios existentes nesse contexto (nova rotina, cobranças, responsabilidades, presença de

barreiras de acessibilidade, preconceitos, etc.). Tudo isso influencia suas motivações e expectativas para continuar ou não os seus estudos, podendo acarretar autoestima baixa, falta de confiança, insegurança, angústias, transtornos de ansiedade e até mesmo depressão. Trata-se, portanto, de um tema que merece atenção, cuidado e ações de prevenção, principalmente da Psicologia, visto o impacto possível para a vida desses estudantes. Sugere-se ainda que novas pesquisas levem em consideração as mudanças ocorridas a partir do ano de 2017 com a instituição da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que passou a incluir a pessoa com deficiência na política de cotas nas IFES, investigando os impactos e mudanças após a implementação dessa lei para o acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Por fim, por questão de tempo e de cronograma, não foi possível realizar um grupo de intervenção com os estudantes com deficiência da UAlg, mas de acordo com os resultados e falas deles em conversas realizadas informalmente, a realização de grupos de intervenção se mostra uma ferramenta importante para ocorrer nessa universidade, podendo ser efetivada através de pesquisas conjuntas, com o apoio do GAENNE.

Considera-se que os resultados deste estudo atenderam aos objetivos propostos, com vistas a retratar um fenômeno complexo – a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior –, destacando as possibilidades de atuação do psicólogo no favorecimento do empoderamento, desenvolvimento pessoal, social, afetivo e acadêmico de estudantes com deficiência, bem como de seu papel na sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica em relação à deficiência, inclusão e acessibilidade. Foi possível compreender o quanto a atuação da Psicologia pode ser um serviço de apoio eficaz para favorecer uma educação inclusiva no Ensino Superior. Contudo, a própria Psicologia ainda luta para conquistar o seu espaço de atuação na Educação e pouco está presente nas instituições de Ensino Superior do Brasil e de Portugal, com exceção de algumas instituições que já conseguiram criar um núcleo de acessibilidade ou de apoio ao estudante com deficiência, tendo a presença do psicólogo na equipe.

No caso das instituições pesquisadas, a UAlg possui o Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE), que tem como coordenadora uma psicóloga. Contudo, apesar de contar com outros membros (professores) nos outros *campis*, dando-lhe algum suporte, e de uma bolsista, sua função é muito sobrecarregada, havendo a necessidade de incorporar mais profissionais envolvidos ao Gabinete, especialmente psicólogos. Já a Unesp, *campus* de Bauru,

apesar de não ter um núcleo específico de apoio ao estudante com deficiência, conta com o curso de Psicologia, possui uma clínica escolar, o Centro de Psicologia Aplicada (CPA), que realiza atendimentos clínicos, e mais recentemente, no ano de 2018, criou o Núcleo de Atenção Psicossocial (NTAPS) que promove e discute questões de saúde mental dentro do contexto universitário, com uma equipe formada por alunos da Psicologia e da Assistência Social, locais que de alguma forma podem acolher as demandas do estudante com deficiência. Porém, essa realidade não ocorre em outros *campi* da própria instituição e nem em outras universidades públicas estaduais e municipais. O próprio psicólogo, quando contratado nas instituições públicas, encontra-se ligado ao setor da saúde ou ao setor organizacional, não estando presente no setor educacional, o que denota que a direção das instituições de ensino superior e algumas vezes até a própria Psicologia não vê o sujeito com deficiência como possibilidade de intervenção nesse espaço.

Dessa forma, para se alcançar uma universidade inclusiva, faz-se necessário alterar a cultura ainda excludente às diferenças nas instituições de Ensino Superior, tendo como referência o modelo social de deficiência e o psicólogo como um poderoso aliado nessa direção, tendo em vista sua responsabilidade política e ética para a transformação de realidades discriminatórias e seu papel na busca por promover processos de humanização, desenvolvimento do pensamento crítico e emancipação do homem. Uma vez que a obrigatoriedade do psicólogo na escola pública é super-recente no Brasil (Lei nº13.935, de 11 de dezembro de 2019) e que ela se faz pouco presente no Ensino Superior, tomo a liberdade nesse espaço para indicar algumas sugestões que acredito serem funções do psicólogo no atendimento de estudantes com deficiência no contexto acadêmico, já ressaltando que suas práticas não se esgotam aqui, e que é esperado que pesquisas futuras contribuam nesse sentido.

Sugestões para a atuação do psicólogo no atendimento a estudantes com deficiência no Ensino Superior:

- Realizar um levantamento prévio das condições de acessibilidade dos cursos e da instituição e auxiliar na efetivação dessas condições;
- Realizar levantamento prévio das necessidades educacionais do estudante, através da escuta desse sujeito, e tomar providências para executá-las;
- Realizar avaliação e reavaliação das necessidades educacionais do estudante;

- Ser o mediador entre os estudantes, os membros da comunidade acadêmica e as famílias desses estudantes;
- Favorecer acolhimento aos estudantes ingressantes (calouros), apresentando a universidade, os serviços e recursos oferecidos pela instituição, o departamento, o curso, seus professores, a direção/coordenador do curso, esclarecendo suas dúvidas acerca do funcionamento da universidade;
- Promover com os estudantes ingressantes (calouros) a realização de atividades (como dinâmicas, debates, jogos) com seus colegas de sala como forma de favorecer o estabelecimento de vínculos, amizades e redes de apoio, assim como um local em que possam compartilhar suas angústias, receios, medos dessa nova fase;
- Realizar orientações, cursos de capacitação e formações ao corpo docente a respeito de práticas inclusivas, como forma de propiciar conhecimento sobre deficiência, inclusão e acessibilidade, com vistas à promoção de metodologias acessíveis para utilizarem com os estudantes em suas aulas e avaliações;
- Realizar acompanhamento e assessoramento da aprendizagem dos ingressantes junto aos docentes e estudantes, realizando reuniões semanais ou quinzenais com estes no primeiro semestre e nos próximos, se necessário for;
- Realizar cursos de capacitação e orientações aos bolsistas monitores ou voluntários que irão acompanhar esse estudante no ambiente acadêmico;
- Realizar cursos de capacitação e orientações aos funcionários não docentes da instituição acerca da deficiência e formas de lidar com elas para melhor atender esse público;
- Promover suporte psicológico individual ou em grupo aos estudantes que estão apresentando dificuldade em se adaptar e se manter na instituição;
- Realizar grupos de intervenção visando à independência, autonomia, autoestima positiva, aceitação da deficiência, consciência crítica e reflexiva e ao empoderamento desses estudantes sobre seus direitos;
- Realizar sensibilizações, conscientizações, palestras, fóruns e campanhas a toda comunidade acadêmica que visem à remoção de barreiras atitudinais e ao reconhecimento da diversidade no ambiente universitário;
- Realizar discussão e revisão das concepções e preconceitos associados à pessoa com deficiência;
- Favorecer interações sociais e redes de apoio e suporte ao estudante;

- Favorecer a criação de núcleos ou serviços específicos ao atendimento desse público na instituição;
- Analisar e auxiliar na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e nos Planos de Ensino;

O programa de intervenção grupal proposto no estudo deu grandes direcionamentos de como deve ser uma intervenção que tenha como objetivo promover um local de escuta, acolhimento e oportunidade de fala aos estudantes com deficiência, visando sua inclusão social e educacional no contexto universitário. Pautado num modelo que priorizou a ocorrência de intervenções grupais construído em curso, num processo de ensino-aprendizagem entre os estudantes e a pesquisadora; pautado numa premissa dialética, valorizou o movimento, as contradições, as tensões, os paradoxos presentes nos sujeitos, na pesquisadora e nas diferentes concepções sobre o fenômeno da deficiência; buscando promover a visibilidade, a escuta, o acolhimento, o empoderamento, a autodeterminação, a autoaceitação da deficiência, possibilitando a criação de redes de apoio, vínculos de amizade, sentimento de pertença, de valorização e ressignificação de suas identidades e trajetórias de vida. Almeja-se, assim, que estudos futuros possam colocar em prática esse modelo de prática de intervenção grupal em outras instituições de Ensino Superior (inclusive nos núcleos de acessibilidade das IFES), verificando e analisando sua funcionalidade e aprimorando-o segundo a realidade de cada local.

Espera-se que a universidade deixe de apenas apagar “fogo” ao propor alternativas para resolução de problemas pontuais e imediatos relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência, e que passe a planejar e realizar ações de prevenção e de intervenção planejadas a curto, médio e longo prazo, num fazer conjunto com todos os usuários com deficiência, com professores e funcionários, com outros profissionais especialistas no tema já presentes nesses locais, valorizando conhecimentos, pesquisas e dados já produzidos sobre a realidade dessa instituição, mas que ainda não foram utilizados e/ou socializados, realizando parcerias com as comissões que já tratam sobre a diversidade e acessibilidade na instituição, de modo a produzir recursos humanos e materiais, reduzindo as barreiras de acessibilidade existentes nesse contexto, dando visibilidade a essa causa, oferecendo suporte emocional e prático, atendendo suas necessidades e respeitando os seus direitos.

É inegável a dificuldade em falar e fazer com a pessoa com deficiência e não sobre a pessoa com deficiência: trata-se de situação com que esbarrei durante a trajetória da minha pesquisa e que me colocou no exercício contínuo – e talvez nem sempre exercitado com tanto êxito – de praticar o “falar junto”, respeitar a fala e o protagonismo desses sujeitos, de me colocar na escuta e de promover um espaço de diálogo e participação, de me colocar no lugar do outro, de me tornar mais empática, enfim, de questionar a posição que ocupamos enquanto pesquisadores, um lugar ainda hierárquico para muitos da comunidade científica. O que me fez refletir sobre o lugar que eu quero ocupar enquanto pesquisadora, enquanto pessoa, enquanto cidadã de direitos e deveres. Foram anos de aprendizado e crescimento pessoal e profissional, que continuam como processo. A expectativa é que outros pesquisadores passem a exercer essa prática em suas pesquisas, avançando no fazer “com” a pessoa com deficiência, refletindo sobre sua posição enquanto pesquisador, assumindo um compromisso ético e político de direitos humanos e fazendo-se cumprir o lema “nada sobre nós, sem nós”.

Almeja-se também que este estudo ofereça subsídios que possam contribuir com discussões pertinentes, futuras pesquisas sobre a temática e ações em prol da inclusão do estudante com deficiência não apenas no Ensino Superior brasileiro e português, mas de tantos outros países da Europa e de outros continentes que pouco ou nada debatem sobre essa temática, levando em consideração o papel do psicólogo (sem deixar de lembrar a desejável participação de profissionais de outras áreas de atuação) nesse processo, tendo em vista o número reduzido de produções científicas acerca do assunto. O psicólogo é apenas um elo da engrenagem de uma equipe interdisciplinar; todavia, basta às vezes um de nós dar o primeiro passo para que mudanças comecem a ocorrer em prol de uma inclusão mais efetiva da pessoa com deficiência no Ensino Superior. Espera-se, assim, que outras áreas do conhecimento reflitam a respeito das possíveis contribuições que podem ser dadas para o processo de inclusão nesse nível de ensino e que passem a efetivar ações e pesquisas nessa direção.

Por fim, anseia-se, talvez numa esperança pretensiosa da minha parte como ser humano e pesquisadora da área, que chegue um dia em que esses núcleos ou gabinetes de apoio ao estudante com deficiência não sejam mais necessários, indicando que a inclusão se faz presente no espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal, 67f, 2013.

ALBINO, I. B. *Acesso e permanência na universidade federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 204f., 2010.

ALMEIDA, J. G. A.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Número Especial, p.67-75, 2018.

ALMEIDA, L. S. Questionário de Vivências Acadêmicas para Jovens Universitários: Estudos de Construção e de Validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, La Coruña*, v. 3, p.113-130, 1998.

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, v. 15, n.2, p.203-215, 2007.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (orgs). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária, p.15-40, 2003.

ANGELUCCI, C. B.; BLOCK, P.; SANTOS, L. C. People with disabilities: Fighting for their rights in the United States of America and Brazil. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 22, n.3, p.339-355, set./dez., 2017.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Ano base 2017. São Paulo, APE, v.1, 2018. Disponível em: <https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2018.pdf>. Acesso em 26/07/2019.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050. Acessibilidade a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. 3.ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Associação Brasileiras de Normas Técnicas, Rio de Janeiro; ABNT, 2004.

AZEVEDO, L. A. *As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, 110f., 2017.

BABIC, M. M.; DOWLING, M. Social support, the presence of barriers and ideas for the future from students with disabilities in the higher education system in Croatia, *Disability & Society*, v.30, n.4, p.614-629, 2015.

BERGGREN, U. J.; ROWAN, D.; BERGBÄCK, E.; BLOMBERG, B. Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis, *Disability & Society*, v. 31, n.3, p.339-356, 2016.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

Bowling, A. *Measuring health: A review of quality of life measurement scales*. Philadelphia: Open University. 1997.

BRÁS, J. V.; JEZINE, E.; FONSECA, S.; GONÇALVES, M. N. A Universidade portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. *Rev. Lusófona de Educação*, nº21, p.163-178, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 92/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: *Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas*, 496p., 2016. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/522095>>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Decreto n.º 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Decreto n.º 7.234*, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: presidência da república., 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Decreto n.º 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Decreto n.º 5.296*, de 2 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em:

<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dp_dh/sicorde/dec5296.asp>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2013, resumo técnico. Brasília: *INEP*, 2015. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: *INEP*, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.409*, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.530*, de 7 de dezembro de 2017. Institui o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Lei nº 13.935*, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DLei%252013.935%25202019>> Acesso em 20/01/2020.

BRASIL. *Lei nº 13.978*, de 17 de janeiro de 2020. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2020 (LOA). Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], 2020. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-13978-17-janeiro-2020-789688-publicacaooriginal-159854-pl.html>> Acesso em 29/03/2020.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais: 2003 a 2012 (REUNI), Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, 29p., Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. Resultados do Censo da Educação Superior 2012. Disponível em: <www.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/apresentacao_ef_a_29012014.pdf>. Acesso em 25/07/2019.

BUALAR, T. Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students. *Asia Pacific Education Review*, p.469-477, 2018.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. G. Educação Especial na Educação Superior: podemos falar em democratização do acesso? *Revista Educação e Fronteiras On-line*. v. 8, n. 23, p.111-126, maio/ago 2018.

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 em Revista*, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017

CAHILL, S. M.; ROTTER, J. M.; LYONS, K. K.; MARRONE, A. R. Survivors of brain injury: The narrative experiences of being a college or university student. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, v. 81, n.2, p.93–101, 2014.

CAI, R. Y.; RICHDALÉ, A. L. Educational experiences and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 46, p.31–41, 2016.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 2, p.523-540, jul. 2016.

CARMO, C. M. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. *Rev do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.64, p.201-223, 2016.

CARVALHO, C. L. C. *Pessoas com deficiência no Ensino Superior: percepções dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, 90f., 2015.

CASTRO, S. F. *Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 245f., 2011.

CAVALCANTE, J. F. Educação superior: conceitos, definições e classificações. Brasília: MEC/INEP, 56f., 2000.

CERQUEIRA, E.; SANTOS, A. P. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis, p.1-17, 2009.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a História da Severina*. 1ª ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 242p., 2001.

CORRÊA, P. M. *Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de Coordenadores de cursos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 283f., 2014.

CRUZ, R. L. *Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 126f., 2012.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, *Acervo Instituto Paradigma*, 1999. Disponível em: <<http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/187>>. Acesso em 25/07/2019.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, *Unicef*, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 25/07/2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. *UNIC*, Rio, 005. Ago. 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em 25/07/2019.

DÍEZ, A. M.; RODRÍGUEZ, V.H.P. ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, v.10, n.esp, p.599-614, 2015.

DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC). *Estatística da Educação 2017/2018*. DGEEC, Lisboa, 234f., 2019.

DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC). *Principais resultados do inquérito às NEE no Ensino Superior – 2017/2018*. DGEEC, Lisboa, 2018.

DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR. *Protocolo de cooperação entre instituições de ensino Superior Público e Direcção geral do Ensino Superior*. Lisboa, 2004.

DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR. *Regulamento de funcionamento do grupo de trabalho para o apoio a estudantes com deficiências do Ensino Superior [GTAEDES]*. 29 de jun. de 2016.

EMMEL, M. L. G.; GOMES, G.; BAUAB, J. P. Universidade com Acessibilidade: Eliminando Barreiras e Promovendo a Inclusão em uma Universidade Pública Brasileira. *Rev Bras Ciênc Saúde*, v.14, n.1, p.7-20, 2010.

FERNANDES, A. C. R. *Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade*. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 238f., 2015.

FERREIRA, L. Q. A. *Trajетórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Economia doméstica). Universidade Federal de Viçosa, 105f., 2018.

FERREIRA, L. R. C. *Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia - MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 141f., 2010.

FONTES, F. Deficiência e cidadania: o papel do movimento de pessoas com deficiência em Portugal. *Actas do Seminário Geografias de Inclusão: desafios e oportunidades*. Lisboa, p. 90-101, dez., 2010.

FOSSEY, E.; CHAFFEY, L.; VENVILLE, A.; ENNALS, P.; DOUGLAS, J.; BIGBY, C. Navigating the complexity of disability support in tertiary education: perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, v. 21, n.8, p.822-832, 2017.

GARCIA, R. A. B. *Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com Deficiência: contribuições da Psicologia Escolar a luz da Teoria Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 149f., 2016.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, p.45-80, 2003.

GRANADO, J. I. F.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; GUISANDE, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, v.1, p.33-43, 2005.

GUERREIRO, E. M. B. R. *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCAR*. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 229f., 2011.

JÚNIOR, L. M. C. M., (Org.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 482f., 2010.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde Soc*. São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009.

LIMA, U. T. S. de. *Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas: atores, realidade e práticas*. Dissertação (Mestrado em Ensino da Saúde) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 101f., 2013.

LIMEIRA, C. S. *Acessibilidade física e inclusão no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 131f., 2014.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; BROGLIA, C. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 89, p.984-1014, nov. 2015.

MARTINS, K. M. I. *Acolhida e permanência dos alunos com deficiência nas graduações do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, 125f., 2019.

MARTINS, M. H.; BORGES, L.; GONÇALVES, T. Estudantes com NEE no Ensino Superior: A resposta institucional na Universidade do Algarve. In: *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas*. Organizado por: JOÃO MARQUES, J. F.; MARTINS, M. H.; DOUTOR, C., GONÇALVES, T.; p.43-55, 2016.

MELERO, N.; MORIÑA, A.; LÓPEZ-AGUILAR, R. Life-Lines of Spanish Students with Disabilities during their University Trajectory. *The Qualitative Report*, v. 23, n.5, p.1127-1145, 2018.

- MELO, I. S. C. *Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 147f., 2011.
- MENDES, H.S.F.; BASTOS, C.C.B.C. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. *Revista Educação Especial*, v. 29, n.54, p.189-202, 2016.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p.197-218, nov. 2002.
- MOEHLECKE, S. *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência e Justiça Racial*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 231f., 2004.
- MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p.125-143, jul./set. 2011.
- MORGADO, L. A. S. *Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 91f., 2018.
- MORIÑA, A.; CORTÉS, M. D.; MELERO, N. Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disabil. Soc.*, v. 29, n.1, p.44-57, 2014.
- MORIÑA, A.; LÓPEZ-GAVIRA, R.; MOLINA, V. M. What if we could imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 64, n. 4, p.353-367, 2016.
- MORIÑA, A.; MELERO, N. Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la Enseñanza Superior. *Prisma Social*, v.16, p.32-59, 2016.
- MOSWELA, E., MUKHOPADHYAY, S. Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, v. 26, n.3, p.307-319, 2011.
- MUCCINI, P. *Estudantes com surdocegueira na Universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica*. Dissertação (Mestrado em psicologia). Universidade federal de Santa Catarina, 117f., 2017.
- NASCIMENTO, V. C. G. *Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior*. Dissertação de (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 117f., 2011.
- NASCIMENTO, V. C. G. *Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 116f, 2011.
- NOLAN, C.; GLEESON, C.; TREANOR, D. MADIGAN, S. Higher education students registered with disability services and practice educators: issues and concerns for

professional placements. *International Journal of Inclusive Education*, v. 19, n.5, p.487-502, 2015.

OLIVATI, A. G. *Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade Pública*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, 125f, 2017.

OLIVEIRA, C. B. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p.961-984, dez. 2013.

OLIVEN, A. C. Políticas de inclusão no sistema de Educação Superior brasileiro: o setor público e o privado. Preparado para apresentação no *Congresso de 2012 da Associação de Estudos Latino-americanos*, San Francisco, p.1-16, Califórnia de 23 a 26 de maio de 2012.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, número especial, v. 24, p.251-272, jul./dez. 2006.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. Ponto de Vista. *Revista do Curso de Pedagogia da UFSC*, v. 1, n.1, p.4-13, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. *Resolução nº 31/123*, estabelece o ano de 1981 como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. 1979.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Doc. aprovada pela Assembléia Geral da ONU, A/61/611*, Nova Iorque, 13 dez. de 2006.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no Ensino Superior brasileiro/Analysis of scientific production on the inclusion in Brazilian higher education. *Educar em Revista*, p.87-106, 2017.

PORTUGAL. *Decreto de 10 de abril de 1976: Constituição da República Portuguesa*. Diário da República, Assembleia Constituinte, 1ª série, nº86, p.738-775, 1976.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 296- A/98*, de 25 de setembro DE 1998. Ministério da Educação, Texto consolidado em 20 de Fevereiro de 2007.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 107/2008*, de 25 de junho, Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior. Assembleia da República. Diário da República, 1.ª Série — N.º 121, p. 3835–3853, 2008.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 3*, de 7 de Janeiro de 2008. Diário da República, I Série. n.º 4-7, p. 154-164, 2008.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 513-T/79*, de 26 de dezembro. Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava «ensino

superior de curta duração. Diário da República n.º 296/1979, 3º Suplemento, Série I de p.1979-12-26, 1979.

PORTUGAL. *Decreto-lei n.º 90/2008*, de 30 de maio. Estabelece as novas condições de Acesso ao Ensino Superior. Diário da República, 1ª Série, n.º 104, 2008.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 54/2018*, de 6 de julho. Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão Diário da República, I Série, N.º 129, 2018.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 163/2006*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Diário da Republica, nº152, p. 5670- 5689, 2006.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 64/2006*. Ministério da Ciência, tecnologia e Ensino Superior. Diário da República, nº57, p. 2054-2056, 2006.

PORTUGAL. *Despacho n.º 3829/2017*. Diário da República, nº 88, p. 8589-8595, 2017.

PORTUGAL. *Despacho n.º 8584/2017*. Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60 %. Diário da república, 2ª série- nº 189, 29 de setembro 2017.

PORTUGAL. *Lei 37/2003*. Estabelece as bases do financiamento do Ensino Superior. Diário da República, nº 193, p. 5359-5366, 2003.

PORTUGAL. *Lei Constitucional n.º 1/2005*. Diário da Republica, nº 155, p. 4642-4686, agosto de 2005.

PORTUGAL. *Lei n.º 11/79 de 28 de março*. Universidade do Algarve. Instituto Politécnico de Faro, 1979.

PORTUGAL. *Lei n.º 46*, de 12 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, n.º 237, I Série, n.º 237, p. 3067-3081, 1986.

PORTUGAL. *Lei n.º 38/2004*, de 18 de agosto. Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, nº194, p. 5232-5236, 2004.

PORTUGAL. *Lei n.º 46/2006*, de 28 de agosto. Proíbe e pune a discriminação de pessoas com deficiência, 2006.

PORTUGAL. *Lei n.º 49/2005*. Lei de bases do Sistema Educativo. 30 de agosto, 2005.

PORTUGAL. *Portaria n.º 211/2018*, de 17 de julho de 2018. Regulamenta o Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2018 -2019. Diário da República, 1ª Série, n.º 104, 2008.

PORTUGAL. *Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009*. Convention on the rights of persons with disabilities. Diário da Republica, nº152, p. 4906-4929, 2009.

PORTUGAL. *Resolução do Conselho de Ministros, n.º 9/2007*. Diário da Republica, nº12, p. 366-377, 2007.

PORTUGAL. *Resolução do Conselho de Ministros*, nº97/2010. Diário da República, nº240, p. 5666-5677, 2010.

PRAE. Moção sobre orçamento PNAES 2020. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis(Prae), Unifesp, 2020. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/boletins-antteriores/item/4285-mocao-sobre-orcamento-pnaes-2020>>. Acesso em 29/03/2020.

PUSSENTE, S.; VLIESE, E.; PLETSCHE, M. A experiência de inclusão no Ensino Superior: Implementação do programa incluir na UFRRJ. Trabalho apresentado ao *I Seminário Internacional de Inclusão escolar: práticas em diálogo*. Rio de Janeiro, 2014.

RAMBO, C. P. *A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no Ensino Superior: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 152f., 2011.

REDAÇÃO WEBPB. Reitora da UFPB diz que o ano de 2020 será ainda mais difícil e reclama de MP. *Webpb*, 2019. Disponível em: <<https://www.webpb.com.br/reitora-da-ufpb-diz-que-o-ano-de-2020-sera-ainda-mais-dificil-e-reclama-de-mp/>>. Acesso em 29/03/2020.

ROSA, C. M. Marcos legais e a educação superior no século XXI. *REVEDUC: Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014.

ROSSETTO, C. B. S.; GONÇALVES, F. O. Equidade na educação superior no Brasil: Uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 58, n.3, p.791-824, 2015.

SANTOS, C. S. *Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 389p., 2013.

SANTOS, E.; GONÇALVES, M.; RAMOS, I.; CASTRO, L.; LOMEIO, R. Inclusão no ensino superior: percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 28, n.2, p.251-270, 2015.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, v.5, n.1, p. 11-20, 2006.

SILVA JÚNIOR, B. S. *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 287f., 2013

SILVA, J. S. S. *Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 242f., 2014.

SILVA, K. C. *Condições de Acessibilidade na Universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 149f., 2016.

SOARES, A. C. S. *A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores*. Tese (Doutorado em Educação brasileira), 236f., 2011.

SOUSA, H. L. *Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 149f., 2013.

TEODORO, A.; GALEGO, C.; MARQUES, F. Do fim dos eleitos ao processo de Bolonha: as políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). *Ensino em revista*, Uberlândia, v. 17, n.2, p. 657-691, 2010.

UNESCO. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 - As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Paris, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192>. Acesso em 25/07/2019.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial sobre Educação Especial. Salamanca, Espanha, 17p., 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 25/07/2019.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco%3E>. Acesso em 25/07/2019.

UNESP. *Portaria Unesp-206*, de 07 de junho de 2017. Dispõe sobre a composição da Comissão Permanente de Inclusão e de Acessibilidade da Unesp e dá outras providências, 2017. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/28978/comissao-permanente-de-inclusao-e-de-acessibilidade-da-unesp/>>. Acesso em 26/07/2019.

UNESP. *Portaria Unesp-850*, de 09 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a instituição da Comissão Permanente de Acessibilidade da UNESP. 2011. Disponível em: <<https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/faces/index.xhtml>>. Acesso em 26/07/2019.

ZAMPAR, J. A. S. *Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 103f., 2015.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DA REALIDADE E DESCONSTRUÇÃO DE ESTIGMAS

PESQUISADORE RESPONSÁVEL: Ana Paula Camilo Ciantelli (mestre e doutoranda em Psicologia - PPGDA/Unesp-Bauru)

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: Tem-se como objetivo analisar os efeitos de uma proposta de intervenção da área da psicologia como promotora de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência no contexto universitário. Para tanto, pretende-se: a) identificar a percepção do estudante com deficiência em relação a sua trajetória de vida e trajetória acadêmica, e as experiências no âmbito universitário, em relação aos aspectos pessoais, interpessoais e institucionais; b) analisar a concepção de deficiência de todos os participantes (pessoas com e sem deficiência); c) investigar e analisar a percepção de suporte social dos estudantes com deficiência; d) promover e avaliar os efeitos da intervenção grupal aos estudantes com deficiência na universidade; e) analisar a promoção de ações de sensibilização aos professores e colegas dos estudantes com deficiência; f) estabelecer redes de apoio para melhor integração dos estudantes com deficiência na universidade; g) trazer para o debate acadêmico a temática da deficiência e da diversidade humana, em que o contexto universitário se traduza num espaço plural e inclusivo.

Para tanto, serão realizadas entrevistas individuais e aplicação de três instrumentos (Questionário de vivência acadêmica na versão reduzida (QVA-r), a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS) e a Escala Concepções de Deficiência (ECD) com os estudantes com deficiência, em local a ser combinado entre a pesquisadora e cada entrevistado. Posteriormente, será realizada uma intervenção grupal, com o objetivo de promover um local de escuta, apoio e voz a esses estudantes dentro da universidade.

FUI ORIENTADO(A) DO SEGUINTE: Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum prejuízo em suas atividades. Caso aceite participar desta pesquisa gostaríamos que soubesse que seus direitos estão garantidos pelo Comitê Nacional de Ética/Resolução 466/12 (<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>). Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades dos participantes.

Eu, _____, portador(a) do RG _____, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no desenvolvimento de minhas atividades. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo,

_____ de _____ de 2017.

Assinatura

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DA REALIDADE E DESCONSTRUÇÃO DE ESTIGMAS

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Maria Helena Martins (Coordenadora do GAENEE) e Ana Paula Camilo Ciantelli (Doutoranda em Psicologia - PPGDA/Unesp-Bauru/Brasil)

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: Tem-se como principais objetivos compreender a percepção do estudante com deficiência na Universidade de Algarve -Faro/Portugal em relação a sua trajetória de vida e trajetória acadêmica e analisar as dificuldades e satisfações face à inclusão na UAlg. Assim, serão realizadas entrevistas individuais e aplicação de três instrumentos: Questionário de vivência acadêmica na versão reduzida (QVA-r), a Escala de Percepção de Suporte Social (EPSS) e A Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (EICD) com os estudantes com deficiência, em local a ser combinado entre a pesquisadora e cada entrevistado.

FUI ORIENTADO(A) DO SEGUINTE: Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum prejuízo em suas atividades. Caso aceite participar desta pesquisa gostaríamos que soubesse que seus direitos estão garantidos pelo Comitê Nacional de Ética/Resolução 466/12 (<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>). Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades dos participantes.

Eu, _____, portador(a) do Cartão de Cidadão: _____ e NIF: _____, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no desenvolvimento de minhas atividades. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Autorizo,

Faro, _____ de _____ de 2019.

Assinatura

APÊNDICE C**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Ana Paula Camilo Ciantelli (mestre e doutoranda em Psicologia - PPGDA/Unesp-Bauru)

Eu, _____

portador(a) da cédula de identidade R.G. N°

_____ CPF

_____, pelo presente instrumento, AUTORIZO o uso de minha imagem e voz para fins acadêmicos dessa pesquisa.

A presente autorização é concedida de forma isenta, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, sem a finalidade de uso comercial.

Bauru, _____ de _____ de 2017.

ASSINATURA

APÊNDICE D

Indicadores e pré-indicadores dos estudantes com deficiência – Estudo 1

Núcleo de Significação: A deficiência como elemento de destaque na constituição da identidade do estudante com deficiência		
Participantes	Pré-indicadores	Indicadores
B1 - Francisco	<p>- única dificuldade na infância de autocuidado - amarrar o tênis; dificuldade dos pais em ensinar a amarrar o tênis; dependência do outro para amarrar o tênis; dificuldade (capacitismo) sofrida por parte dos outros quando quis jogar futebol (gol); única dificuldade na universidade – entorno; teve mais dificuldade na universidade em comparação a sua adolescência; dificuldade em encontrar um instrumento (baixo) para canhoto (adaptado/acessível); única coisa que não conseguia fazer é uma técnica do baixo – “slep”</p> <p>-algumas deficiências possuem mais dificuldades (restrições) que outras; deficiência física menos restritiva que as demais (comparações); proximidade das dificuldades/facilidades da pessoa com deficiência e das pessoas ditas normais; deficiência como benção, não como tragédia (amiga que adquiriu deficiência física); deficiência vista como algo normal, natural (positivo); deficiência não vista como algo impeditivo (esportes, música); uso da deficiência para dar lição de moral; deficiência vista como incapacidade para os outros (negativo); deficiência vista como invalidez (negativo); “habilidade especial” da pessoa com deficiência (negativo); curiosidade “inocente” das crianças sobre a deficiência</p> <p>- deficiência tratada com humor (piadas) - defesa; nunca deixou de fazer alguma coisa sem tentar – muito persistente; não liga para as piadas feitas por colegas, sem maldade - defesa; formas de defesa contra o preconceito (ignorar, não prestar atenção, não se importar, não achava que existia); “não deixe que ninguém te fazer de aleijado” (frase marcante da adolescência); crianças sabem lidar melhor com a deficiência do que os adultos; importância de conhecer seu corpo (limitações/potencialidades); tornou-se ambidestro pela vida</p> <p>- reação negativa do médico frente à deficiência - escondeu; reação positiva da mãe e do pai frente a deficiência; nunca teve muito problema com a deficiência; sogro não fala sobre a deficiência, o trata normalmente, como se não tivesse nada; namorada lida bem com a deficiência, zoa, trata como algo normal; sogra com sentimento de dó, piedade pela filha brincar na frente dela que ele era “aleijado”; imaginação e esperança que sua mão iria crescer</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Concepção de deficiência</p> <p>Indicador 3: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p> <p>Indicador 4: Reações ao diagnóstico/deficiência</p>

	<p>quando criança;</p> <p>- dificuldade (capacitismo) sofrida por parte dos outros quando quis jogar futebol (gol); sorte por não ter sofrido preconceito na vida; estereótipo no intercâmbio – confundido com um árabe (cabelo/barba); barreira atitudinal por parte de um professor da universidade cursada anteriormente; queixa prestada contra o professor como forma de ajudar a afastá-lo da universidade; barreira atitudinal por partes dos colegas da universidade (capacitismo); barreira atitudinal por parte da sociedade quando está de mãos dadas com a namorada (olhar de nojo, de reprova); incômodo por parte da namorada em relação aos olhares de estranhamento, negação; barreira atitudinal por parte de um mestre do kung-fu; “eu tinha vergonha que você sabia amarrar o sapato e eu ainda não sabia” (amigo da escola);</p> <p>- apoio e incentivo dos pais, dos colegas, dos amigos pra fazer tudo; amigo o ensinou a amarrar o tênis; bom relacionamento com os amigos da sua cidade e universidade, namorada; aceitação por parte dos colegas do projeto de extensão na universidade da sua deficiência e capacidade; forte vínculo com sua família;</p>	<p>cia</p> <p>Indicador 5: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 6: Redes de apoio e suporte</p>
B2 - Lolla	<p>- ficou um tempão sem andar; “é só a questão do andar mancando”; “não aguentei de tanto que tive que andar”; restringe-se de viagens com amigos, passeios, trilhas, festas porque sabe que irá andar muito e não vai conseguir; “tem lugares que eu sei que não é pra mim”; possui vida social ativa, mas restringe-se algumas atividades que não são acessíveis, como João Rock e Interunesp; “eu vou ter que andar muito, vai doer meu joelho, vai doer meu pé na órtese”; “algumas coisas eu ainda não consigo fazer”; passa a ter restrições em sua vida; lado esquerdo ainda é debilitado, ainda não tenho movimentos finos na mão esquerda e ando mancando; faz uso do auxílio de órtese e muleta canadense; é só a questão do andar mancando; “eu tenho essas limitações e eu tenho que aceitar elas”; mudanças em sua vida após o acidente; já teve fase em que ficou depressiva por conta da deficiência; após o acidente passou a se sentir mais suscetível, sente falta de hormônios, como é correr, do hormônio sexual; sensibilidade alterada; sente dificuldades em contar com a ajuda de alguém quando precisa;</p> <p>- antes do acidente não sabia o que era deficiência, nunca tinha parado para estudar, pensar sobre; “tema que vem muito a tona para mim assim, o tempo todo, porque é uma coisa que eu vivenciei no meu dia-a-dia, o tempo inteiro, nos mínimos detalhes”; “ao mesmo tempo que eu me vejo deficiente as vezes eu não me vejo”; “minha limitação é muito pequena perto de outras pessoas que tem limitações muito maiores”; conseguiu morar sozinha e por isso sempre sente que esta no quase, quase normal ou quase deficiente; falta muito as pessoas saberem o conceito do que é a deficiência; falta de conhecimento da população de que jovens também tem deficiência; estereótipo de que a pessoa com deficiência precisa ser uma pessoa triste; as vezes fica desmotivada em pensar no futuro, mas quando pensa em ser útil, se sente bem e capaz denovo; oscilação entre se sentir capaz e incapaz; se envolver com a deficiência a ajuda a amenizar um pouco suas limitações, seus problemas; ajudando os outros sente-se mais útil, como se reverte-se sua limitação e pode contribuir para a ciência, política e ser beneficiada por leis acessíveis;</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades ao adquirir a deficiência</p> <p>Indicador 2: Concepção de deficiência</p>

	<p>- é só a questão do andar mancando; “eu tenho essas limitações e eu tenho que aceitar elas”; questão pessoal, por ter adquirido a deficiência e como futura psicóloga deve contribuir com alguma questão social, ajudar a humanidade; “porque aconteceu comigo, eu me identifico muito com essas pessoas”; tem empatia pela questão da deficiência; possui vida social ativa, mas restringe-se algumas atividades que não são acessíveis; se envolver com a deficiência a ajuda a amenizar um pouco suas limitações, seus problemas; ajudando os outros sente-se mais útil, como se reverte-se sua limitação e ao mesmo pode contribuir para a ciência, política e ser beneficiada por leis, acessibilidade; teve fase em que ficou depressiva por conta da deficiência; as vezes fica desmotivada em pensar no futuro, mas quando pensa em ser útil, se sente bem e capaz de novo; oscilação entre se sentir capaz e incapaz; passou a valorizar e achar importante o estudo sobre a área da deficiência; interesse em fazer pesquisa sobre a questão da acessibilidade; envolvimento com o movimento estudantil; criou a pauta de acessibilidade dentro do movimento estudantil; vontade de fazer iniciação científica sobre o tema deficiência e acessibilidade; desejo de trabalhar com a questão da inclusão; envolvimento sobre a temática deficiência e acessibilidade; conhecimento sobre a lei de cotas; sente dificuldades em contar com a ajuda de alguém quando precisa;</p> <p>- falta de motivação e vontade das pessoas em regular a acessibilidade no campus; “questão cultural, de barreira atitudinal é a base de tudo”; já se sentiu excluída de festas, do ramo social por parte dos colegas do curso; acredita que pode ter ficado mais sensível depois do acidente e ficou mais antissocial, mas acredita que pode ser excluída por seus colegas não a verem como uma pessoa normal; acredita que tem sorte por ser jovem, com aparência física normal, andar apenas mancando e por isso não sofrer muito preconceito; pessoas a olham “torto” e com curiosidade quando a veem mancando ou com órtese; pessoas perguntam “O que aconteceu com a sua perna?”; preconceito do conceito da deficiência do que com a pessoa que ela é; pessoas ficam com dó ou em choque quando conta o que lhe aconteceu; julgamento por ser jovem, não a veem como pessoa com deficiência; algumas vezes precisa provar que tem deficiência, só porque é jovem; “olha, esses jovens folgados parando na vaga de deficiente”, como se jovem não tivesse o direito de ter uma deficiência”; falta muito as pessoas saberem o conceito do que é a deficiência; pessoas que não aparentam a deficiência, tem o direito a estacionar na vaga de deficiente; pessoas que não respeitam e param nas vagas sem o selo para pessoa com deficiência; falta de conhecimento da população que jovens também tem deficiência; falta de empatia dos outros pela questão da deficiência; estereótipo de que a pessoa com deficiência precisa ser uma pessoa triste; falta de conhecimento do que é botox, não apenas questão estética, mas de saúde; não respeito a vaga reservada para pessoas com deficiência nos supermercados, onde havia vários carrinhos no lugar – exclusão social;</p> <p>- envolvimento com o movimento estudantil; criou a pauta de acessibilidade dentro do movimento estudantil; possui</p>	<p>Indicador 3: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p> <p>Indicador 4: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p>
--	---	--

	<p>o auxílio da fisioterapia, academia e botox; valorização do SUS e dos profissionais que a atendem; sente dificuldades em contar com a ajuda de alguém quando precisa; tem dois amigos de sua sala que pode contar; importância da questão prática de como ajudar o deficiente; formas de ajudar o deficiente: eliminar as barreiras, trabalhar em políticas públicas, conversar com os diretores, órgãos administrativos para implementar acessibilidade no campus, eliminando barreiras atitudinais, fazendo pesquisas, disseminando a ciência, trabalhando o conceito, trabalhando na prática, melhorando leis</p>	<p>Indicador 5: Redes de apoio e suporte</p>
<p>B3 - Pedro</p>	<p>- com 1 ano passou a enxergar, oftalmos alegam milagre; “seu filho não tem condições de estudar nem em uma escola especial, quanto mais numa escola normal” (médico); pensava que Deus o tivesse abandonado; busca por culpabilizar alguém por se tornar cego novamente – Deus; depois da insistência da família, foi a missa carismática, especial para ser curado; aceitação da identidade por vias da fé, da religião; “nesse momento, tem um jovem que veio aqui pela primeira vez, ele esta cego da vista esquerda, mas Deus esta tocando nele”; na missa, conseguiu enxergar claramente durante 5 segundos – Deus estava falando com ele; deficiência como um propósito de Deus; passa acreditar ainda mais nas palavras de Deus e no poder da fé; a vontade de Deus deve ser aceita; o sacrifício que passou na sua vida devido a deficiência o fez ser o que é hoje; importância das PCD saberem dos seus direitos; não culpa sua mãe pelo diagnóstico</p> <p>- oscila entre aceitar e não aceitar sua deficiência; prejudicava seus colegas por sempre ficar levantando da carteira e ir até a lousa - única forma que ele possuía de aprender; atitude mais importante de sua vida: iniciativa para ir a escola e estudar; valorização do seu esforço, determinação e capacidade são presentes no seu discurso; capacidade de estudar, memorizar, de ser inteligente desde cedo, independente da sua deficiência; fazia parte do atletismo de Bauru, o 4º melhor de Bauru; seus amigos também eram minoria, negro, pobre ou deficiente, se identificava com eles; necessidade de valorizar-se frente a sua identidade e aos outros, rompendo com identidades pressupostas de fracasso; lidou sozinho com o problema de se tornar cego, com as dificuldades advindas da deficiência; revolta-se contra Deus com a perda da visão; culpa Deus por se tornar cego; desesperado, se revoltou e pensou em se matar; pensou em se jogar na frente de um caminhão, mas se arrependeu; “será que a minha irmã vai me deixar no olho da rua, será que ela vai querer me dar a casa e rachar o dinheiro e eu vou ter que comprar uma casa menor, o que eu vou fazer?”; pensava que Deus o tivesse abandonado; depois da insistência da família, foi a missa carismática para ser curado; pediu perdão a Deus por ter pensando e falado coisas em vão; passou a chorar com o olho quando subia as escadas da igreja, pois sua via lacrimal era tampada – milagre; aceitação da identidade por vias da fé, da religião; “Deus te ama tanto que até para dar tapa na cara ele te da com carinho, foi um tapa de Deus que eu recebi”; na missa, conseguiu enxergar claramente durante 5 segundos – Deus estava falando com ele; revelação de Deus que iria operar e correr tudo bem; passa acreditar ainda mais nas palavras de Deus e no poder da fé; na cirurgia via o contorno de uma mão verde, como se fosse Deus o operando; deficiência como um propósito de Deus; tenta ver a</p>	<p>Indicador 1: Concepção de deficiência</p> <p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p>

	<p>situação de não ser empregado e ouvir ofensas de familiares como algo que o fez crescer; necessidade de mostrar o quanto é inteligente por ter passado em diferentes concursos sem ter estudado; consegue ver os ganhos que passou a ter nos seus últimos 10 anos de vida, sentindo-se digno e vitorioso diante do que conquistou; valorização da sua identidade, de quem é, apesar da deficiência e dos obstáculos percorridos; a vontade de Deus deve ser aceita; o sacrifício que passou na sua vida devido a deficiência o fez ser o que é hoje; “eu não me arrependo da vida que eu tenho, não culpo a minha mãe”; busca trabalhos que provem a sociedade e a ele mesmo que as PCD são capazes de fazer qualquer coisa, mesmo ser leiturista e procurar larvas da dengue; a primeira coisa que teve que aprender foi aceitar que era deficiente e lutar com as armas que tinha, sabendo da sua capacidade; não deve ter autopreconceito e deve ter coragem de enfrentar os desafios, se autoconhecendo; questão da religião no processo de desistência da universidade e o esforço pessoal por ter feito o que podia; desejo de provar ao médico que foi capaz de estudar e de ter um diploma universitário; importância das PCD saberem dos seus direitos; problema da PCD não lutar por seus direitos e reclamar; acredita num futuro mais acessível para a PCD em que ele possa ser mais aceito e tenha suas necessidades educacionais atendidas; desejo por voltar aos estudos, caso o curso seja mais acessível;</p> <p>- mãe fez promessas para filho voltar a enxergar; preocupação dos pais em ter outro filho que nascesse com a mesma deficiência; superproteção, atenção, mimo e dedicação ao filho por parte dos pais; pais sempre incentivaram, ensinavam e detalhavam tudo que estava acontecendo a sua volta; “seu filho não tem condições de estudar nem em uma escola especial, quanto mais numa escola normal” (médico); depois da insistência da família, foi a missa carismática para ser curado; após revelações e sucessões de fatos, toda a família passou a ter a religião como um fator importante na vida, participando ativamente da vida na igreja; Ouvia ofensas da própria avó por não conseguir emprego (vagabundo); própria família o culpabiliza pelo seu insucesso no mercado de trabalho; mãe chega a comentar com o filho a opção de buscar aposentadoria por invalidez;</p> <p>- “seu filho não tem condições de estudar nem em uma escola especial, quanto mais numa escola normal” (médico); preconceito por parte de colegas quando levantava na sala de aula: tacavam bolinha de papel, tampinha de caneta e pedaço de giz nele; “pediam para sair da frente, que não era para eu estudar lá”; frases e brincadeiras de mau gosto vindo dos colegas de classe; ouvia ofensas da própria avó por não conseguir emprego (vagabundo); sofreu preconceito e bullying no mercado de trabalho - por ter problema na vista as pessoas não o aceitavam para o trabalho e sempre era dispensado; própria família o culpabiliza pelo seu insucesso no mercado de trabalho; - mãe chega a comentar com o filho a opção de buscar aposentadoria por invalidez; não aceitação da família da sua namorada sobre o namoro por ser deficiente; preconceito por parte da prima da sua namorada no qual disse a toda sua família que ele era doente, débil mental; sofreu preconceito por parte de amigos, namorada, social, no trabalho e na educação; não estava conseguindo acompanhar a matéria e participar das reuniões em grupo na sala, por conta</p>	<p>Indicador 3: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 4: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p>
--	--	--

	<p>dos seus horários, e assim, foi excluído de grupos de trabalho e não conseguia acompanhar o ritmo da sala.</p> <p>- superproteção, atenção, mimo e dedicação ao filho por parte dos pais; pais sempre incentivaram, ensinavam e detalhavam tudo que estava acontecendo a sua volta; desde pequeno foi incentivando sua inteligência; - apoio da SORRI para a inserção no mercado de trabalho; começa a perder a visão esquerda na sala de aula e pede ajuda ao primo para levá-lo para casa;</p>	<p>Indicador 5: Redes de apoio e suporte</p>
<p>B4 - Catharina</p>	<p>- culpabilização por achar que era preguiçosa, desatenta, desfocada, mas depois do diagnóstico descobriu que a culpa não era dela; achava que era coisa da cabeça dela, que ela criava a situação, que não queria prestar atenção; não sabe explicar os motivos relacionados a sua dificuldade; acredita que pode não se desenvolver ou não acompanhar a turma;</p> <p>- não fala nada sobre sua deficiência, apenas quando solicitado; pessoa introvertida, com pouca sociabilidade e amigos, dificuldade em fazer amizades; dedicava-se aos estudos; os 2 anos iniciais do curso foram ótimos, mas depois desanimou e entrou em sofrimento; desanimo pelas reprovagens sucessivas e mal desempenho acadêmico que a fizeram desistir do curso; dificuldade em compreender sua nova identidade; culpabilização do sujeito pelo seu insucesso e não da instituição; diagnóstico recente da deficiência intelectual - universidade; após o diagnóstico e ajuda da psicóloga passou a entender melhor seus comportamentos e jeito de ser, aceitando mais sua deficiência, quem ela era; saber o que tinha foi interessante e frustrante; se tivesse descoberto antes, trataria e seria mais fácil lidar com os problemas, teria sofrido menos; deficiência pouco compreendida pelo próprio sujeito, família e namorado; não desistiria se a universidade tivesse ajudado, dando suporte no que precisava; diz não ter sofrido nenhum tipo de preconceito, pois não conversava com seus colegas de sala sobre sua deficiência e dificuldades; dificuldade em buscar apoio/ajuda dentro da universidade para suas dificuldades de aprendizagem, preferindo ir em busca de professores particulares; não se sente a vontade buscando ajuda; acha engraçado, natural e acredita que todos precisam de ajuda e não acha que precisa mais que os outros; nega sua deficiência e a necessidade de oferta de apoio na universidade; falta de conhecimento sobre sua medicação; parou de fazer terapia, diz ter entendido suas dificuldades, de ter diminuído seu sofrimento, parando de se culpabilizar por desistir do curso; a voz do psicólogo era algo que precisava ouvir para se tranquilizar e se entender</p> <p>- nenhum professor buscou a estudante para saber sobre suas faltas, nem mesmo a universidade; pais não conversaram sobre o diagnóstico; pai lida bem com o diagnóstico, mãe trata como algo natural, contudo parecem não aceitar bem essa identidade; mãe considera filha mais nova com problemas e por ela ser mais velha, não leva em conta sua dificuldade, não tratando como um problema; namorado entende pouco sobre a deficiência e não liga, apenas pede para que busque ajuda por conta da sua memória; deficiência pouco compreendida pelo próprio sujeito,</p>	<p>Indicador 1: Concepção de deficiência</p> <p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p> <p>Indicador 3: Reações ao diagnóstico/deficiência</p>

	<p>família e namorado; acredita que a universidade não oferta acessibilidade, trata todos como se fossem iguais e se importam apenas com notas e números, não ofertam equidade e negam as outras identidades existentes o que afeta a permanência desses estudantes.</p> <p>- buscou ajuda de neuro e psicólogo, pois além do desanimo, tinha dores de cabeça; após o diagnóstico e ajuda da psicóloga passou a entender melhor seus comportamentos e jeito de ser, aceitando mais sua deficiência, quem ela era; passou a receber apoio de uma professora particular e do kumom a partir da quinta série; não desistiria se a universidade tivesse a ajudado, dando suporte no que precisava; não buscaram auxílio da universidade, família evita problemas, não tem informações; a voz do psicólogo era algo que precisava ouvir para se tranquilizar e se entender</p>	Indicador 4: Redes de apoio e suporte
B5 - Izabel	<p>- quebrava-se muito na infância e ficava por meses afastada da escola; pré-escola passou mais em casa do que na escola; dificuldade da mãe em enfrentar a doença da filha; problemas com adaptação na escola, excluída da educação física, mantinha pouco contato social com as crianças; chorava pra ir a escola; não participava dos passeios; ficava sozinha no recreio; excluída das vivências sociais; não tinha independência, liberdade; dificuldades no vestibular, havia uma segregação e tratamento diferenciado dado as PCD; as pessoas não levam a sério as palavras e vontades das PCD;</p> <p>- diagnóstico dado pelo médico, não preparo para conversar com a família – não ia ter uma vida normal, sempre ficaria para trás; escola teve problemas de adaptação, não entendiam a gravidade da doença, a fazendo andar, achavam que era frescura; recebeu todos os tratamentos disponíveis para se aproximar da normalidade; mãe não aceita sua deficiência até hoje, chora e se culpa por ter casado com primo; critica a visão que a sociedade tem de que PCD são santas, que não cometem pecados, de coração puro;</p> <p>-costuma não falar sobre a sua saúde e deficiência aos outros; considera-se tímida, ansiosa; criança quieta, fechada, tímida; chorava pra ir a escola; excluída das vivências sociais; retirada do colete na adolescência por questão de estética, auto-estima, julgamento dos outros, independência, autonomia; descobrimento de uma nova medicação e “sorte” de ter tido bons resultados; hoje é tranquilo realizar o tratamento e ir uma vez por mês fazer exames e passar pelo médico; quando criança/adolescente revoltava-se pelo tratamento e por passar horas no hospital; vivências que teve no hospital a transformaram no que ela é hoje; tem empatia pelos outros na mesma situação ou piores situações; não gostava de receber visitas quando estava em recuperação; quase não falava com ninguém; culpava a mãe por não poder ir nos passeios da escola; não tinha independência, liberdade; busca pela liberdade; nunca teve apoio da mãe na questão social, de se tornar independente, autônoma; passou a ter independência quando tirou carta de motorista e foi morar em outra cidade; sempre quis ser independente; não queria ser um fardo pra ninguém; acreditava que só morando fora, fazendo um intercâmbio, teria independência; cursinho e vida universitária como</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Concepção de deficiência</p> <p>Indicador 3: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p>

	<p>forma de alcançar independência; no cursinho, passar a ter mais amigos, a se sentir incluída, mais independente, comunicativa; não se sente excluída, mas vê a falta de inclusão nas barreiras arquitetônicas pela universidade; é preciso colocar o pessoal junto pra liderar, empoderar a PCD; fez um documentário sobre deficiência e sexualidade, dando voz a PCD; queria e se sentia na obrigação de falar sobre a temática deficiência, pois além de se enquadrar nesse público, acredita que por estar num espaço privilegiado (universidade pública) é seu direito e dever falar e pesquisar sobre essa questão; critica a visão que a sociedade tem de que PCD são santas, que não cometem pecados, de coração puro; mostrar ao mundo assuntos que as pessoas acreditavam que não existiam na vida da PCD, como a sexualidade; sente falta da universidade se preocupar com a questão da inclusão, de dar voz as PCD, de ter ações que promovam a inclusão dentro da universidade; tem muita inclusão na faculdade, mas é preciso incluir em eventos, festas</p> <p>- diagnóstico dado pelo médico, não preparo para conversar com a família – não ia ter uma vida normal, sempre ficaria para trás; após diagnóstico, sua mãe teve dificuldade em enfrentar sua doença; escola teve problemas de adaptação, não entendiam a gravidade da doença, a fazendo andar, achavam que era frescura; excluída das vivências sociais; mãe superprotetora, tinha medo de algo acontecer com a filha; não tinha independência, liberdade; não tinha antes ficado uma semana longe da família; nunca tinha viajado sem sua família; mãe tinha medo de dar mais atenção a filha do que ao filho; recebeu todos os tratamentos disponíveis para se aproximar da normalidade; mãe fez com que fosse ao psicólogo por receio da filha ter depressão ou ficasse doente por conta da doença; falta de apoio e palavras de conforto da maioria da família; mãe não aceita sua deficiência até hoje, chora e se culpa por ter casado com primo; apesar de não aceitar a doença da filha, é uma pessoa feliz pelo fato de ter visto tudo que sua filha conseguiu fazer (faculdade, morar sozinha, independência); responsabilidade dada ao irmão mais velho para cuidar dela caso a mãe morresse a fez querer mais a sua independência; supertratamento de proteção dado a PCD no vestibular, atrapalhando ao invés de ajudar; proteção dos professores, diretores para não falarem sobre a deficiência, afastando os colegas; dificuldades das pessoas em lidar com a deficiência;</p> <p>- era excluída das aulas de educação física; não participava dos passeios; ficava sozinha no recreio; excluída das vivências sociais; exclusão por parte das escolas em não aceitar sua matrícula; não tinha expectativas que iriam inclui-la nas atividades da escola; dificuldades no vestibular, havia uma segregação e tratamento diferenciado dado as PCD; inspetores do vestibular não estão preparados a lidar com PCD; supertratamento de proteção dado a PCD no vestibular, atrapalhando ao invés de ajudar; as pessoas não levam a sério as palavras e vontades das PCD; as pessoas ainda não estão preparadas para incluir; a própria falta de estudantes com deficiência na universidade já é uma exclusão; espanto das pessoas por ter começado a namorar, principalmente da família; perguntavam a sua mãe sobre o namoro e não a ela; desafio atual é lidar com o mercado de trabalho preconceituoso e manter a</p>	<p>Indicador 4: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 5: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p>
--	--	--

	<p>independência;</p> <p>- apoio da mãe e irmão; mãe passou um ano com a filha na universidade pra ajudar na adaptação; recebeu todos os tratamentos disponíveis para se aproximar da normalidade; nunca teve apoio da mãe na questão social, de se tornar independente, autônoma; fez terapia psicológica na infância e na época do cursinho; falta de apoio e palavras de conforto da maioria da família; auxílio do psicólogo para se tornar independente; no cursinho, passar a ter mais amigos, a se sentir incluída, mais independente; influencia e apoio do irmão para cursar a universidade; apoio dos colegas de sala a motivaram a ficar na cidade nova;</p>	<p>Indicador 6: Redes de apoio e suporte</p>
<p>B6 - Jorge</p>	<p>- ficou mais de um mês no hospital após o acidente; sentia muita dor; ficou um ano usando muletas até ocorrer a cicatrização pra colocar a prótese; processo de readaptação dolorido; precisa usar uma faixa compressiva sempre; parou de fazer kickbox, de competir, mas porque não podia lutar com ninguém, pois podia machucar o adversário; sentia falta de ficar no mato, da natureza; dificuldade em se locomover de muleta pelo campus; sentiu prejudicado ao realizar algumas provas na época em que estava de muletas, pois perdia mais tempo que o restante das pessoas para trocar de lugar</p> <p>- optou pela amputação do pé; sentiu-se aliviado quando o médico disse que se amputasse o pé logo estaria em casa, não aguentava mais ficar no hospital; acredita que foi a melhor opção tomada, apesar de não pensar muito; fase de adaptação da prótese foi mais fácil do que achou que ia ser; processo de readaptação dolorido; após colocar a prótese quase que retornou praticamente a sua rotina anterior; parou de fazer kickbox, de competir, mas porque não podia lutar com ninguém, pois podia machucar o adversário; vê sua deficiência como uma porta de entrada para um esporte que nunca pensaria em fazer e competir – natação paraolímpica; tem carro adaptado; não ficou traumatizado de andar de moto e nem de passar no local do acidente; deficiência tratada com humor (piadas); “tem que querer, quem quer arruma um jeito, quem não quer, arruma uma desculpa”; voltou antes da sua licença acabar pra universidade, pois não aguentava fazer nada; é ansioso, mas conseguiu ser calmo no hospital; sentia saudades da sua rotina de antes de adquirir a deficiência; na fase de reabilitação e fisioterapia, conheceu muita gente que se revolta ao adquirir uma deficiência e que pra ele foi tranquilo; ao se tornar PCD quis aproveitar tudo que era seu por direito, inclusive dos cursos disponíveis; aproveita das oportunidade que a vida lhe deu, independente se apareceram por ter adquirido uma deficiência; passa a notar os outros, seus pares e como reagem frente a deficiência, reabilitação; admira a superação de algumas pessoas na reabilitação em seguir a vida; não tinha conhecimento dos seus direitos na época e não se informou sobre na instituição – certa resistência em mudar algumas coisas pra ele, achava que não precisava; talvez por não querer ser visto como diferente e querer participar das aulas, não fez questão de pedir aos professores adaptação, mas segundo ele, é necessário; não tinha vergonha de perguntar aos professores, mas achava que não precisava de adaptações, que tudo podia ser igual antes, mas não era bem assim; passou a notar a falta de</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades ao adquirir a deficiência</p> <p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p>

	<p>acessibilidade nos locais, na instituição após ter adquirido a deficiência; acredita na mudança de tornar a universidade mais acessível e inclusiva; importância das PCD saberem dos seus direitos;</p> <p>- mãe pediu que fizesse terapia depois do acidente, mas não se adaptou com o terapeuta; todos os colegas souberam do acidente; “porque você está chorando, eu estou aqui”; “estou aqui te contando, pessoalmente, imagina se fosse alguém contando, eu não estaria mais aqui”; pessoas se aproximaram dele após o acidente, perguntavam sobre, chegavam a chorar, ficavam espantadas; pais ficaram muito preocupados no hospital e não aceitaram bem a escolha da amputação; após ter adquirido a deficiência, todos os professores e técnicos passaram a conhecê-lo e a mudar seu comportamento para com ele; passou a chamar mais atenção e ser conhecido; uma técnica se aproximou e são amigos até hoje;</p> <p>- natação paraolímpica como uma forma de ajuda; não ficou traumatizado de andar de moto e nem de passar no local do acidente; recebeu apoio de psicólogo, assistente social e fisioterapeutas no hospital; mãe pediu que fizesse terapia depois do acidente; suporte/apoio da ex e atual namorada durante o período que ficou no hospital; importância do programa de reabilitação profissional as pessoas que adquiriram a deficiência; auxílio da fisioterapia; apoio dos colegas que lhe davam carona para as aulas; apoio do irmão.</p>	<p>Indicador 3: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 4: Redes de apoio e suporte</p>
B7 - Roberto	<p>- por ter adquirido a deficiência quando criança, não se via como alguém deficiente, julgando-se normal; algumas deficiências possuem mais dificuldades que outras; sua deficiência é menos restritiva que as demais; quando criança não se considerava uma PCD, achava-se normal, queria fazer o que os outros faziam, mas haviam limitações (aula de flauta, de artes), restrições que segundo ele o moldaram para ser a pessoa que ele é hoje; sentia-se constrangido, envergonhado em ir de graça num ônibus para deficiente físico, sendo que não se considerava uma PCD; acha injusto utilizar de acessibilidade, de recursos, pois acha que sua deficiência é muito menos impeditiva que outras que viu na APAE; é seu dever se adaptar as suas necessidades e não os outros, já que sua deficiência é leve e pouco restrita em comparação as outras; para ele, foi muito ruim a inclusão para algumas PCD que deixaram de ser atendidas na APAE e foram para o ensino regular, visto o não preparo dos professores, a não capacitação desses pra lidar com o aluno com deficiência; concorda com a inclusão e participação da PCD na escola regular, mas critica as barreiras ainda existentes nesses ambientes, principalmente as barreiras atitudinais, como preconceito, tratando-os como subespécie humana; critica quando colocam vários estudantes com deficiência apenas numa classe;</p> <p>- Fez 15 anos de tratamento – 2 cirurgias e fisioterapia; por ter adquirido a deficiência quando criança, não se via como alguém deficiente, julgando-se normal; quando adulto, na faculdade passou a reparar no tratamento diferenciado a ele quando viam que tinha deficiência; considera sua deficiência como mais uma característica dele, não precisa ficar mostrando aos outros; não gosta de falar da sua deficiência, porque as pessoas não sabem lidar</p>	<p>Indicador 1: Concepção de deficiência</p>

	<p>direito e mostram-se diferentes, espantados; brincava mais com as meninas; burocracias a mais por ser visto como uma pessoa com deficiência; quando tirou e renovou a carteira de motorista, médicos veem sua deficiência muito mais restritiva do que ele mesmo vê; se espantar como as pessoas veem mais deficiência onde ele não vê; o julgamento dos outros sobre sua deficiência o incomoda; não precisou de nenhuma adaptação, pois aprendeu a conviver com ela, se adaptando sozinho; devido a proteção exagerada de não machucar sua outra mão, acabou utilizando mais ainda a mão que possui deficiência em detrimento da outra; notava diferença de tratamento dos professores quando utilizada o aparelho ortopédico ou sabiam sobre sua deficiência; quando criança não se considerava uma PCD, achava-se normal, queria fazer o que os outros faziam, mas haviam limitações (aula de flauta, de artes), restrições que segundo ele o moldaram para ser a pessoa que ele é hoje; sentia-se constrangido, envergonhado em ir de graça num ônibus para deficiente físico, sendo que não se considerava uma PCD; tem vergonha de estar num ambiente destinado a PCD; ainda hoje teria vergonha de utilizar do ônibus ou de cotas para PCD em concurso público, pois não se considera uma PCD, pois sua limitação nunca o atrapalhou a estudar, no trabalho, nos concursos e acredita que essa “vantagem” deveria ser utilizada para aqueles que possuem muito mais restrições que ele; passou a se identificar como uma PCD, pois acreditava que se a universidade visse o numero grande de PCD matriculadas, passariam a dar mais acessibilidade a elas e ter menos restrições; declarou sua deficiência, apenas na segunda universidade, porque acredita que apesar da sua restrição ser pequena, a sua deficiência iria somar aos números de PCD na universidade e passariam a mudar a burocracia do processo; faz as suas adaptações sozinho, não pede auxílio dos outros; acredita que a vontade é maior que a sua deficiência e os impedimentos, e que não enxerga-la como um impedimento, como uma deficiência o fez encarar as barreiras impostas em sua vida, fazendo-o se adaptar a elas; acha injusto utilizar de acessibilidade, de recursos, pois acha que sua deficiência é muito menos impeditiva que outras comparadas ao que viu na APAE; é seu dever se adaptar as suas necessidades e não os outros, já que sua deficiência é leve e pouco restrita em comparação as outras; gostaria que os lugares públicos fossem acessíveis a todos, inclusive a ele; não contou aos seus professores sobre deficiência; tentou se cadastrar como funcionário com deficiência, mas o RH disse que não era necessário, pois não mudaria nada; revolta-se com a falta de acessibilidade na universidade que trabalha;</p> <p>- quando adulto, na faculdade passou a reparar no tratamento diferenciado a ele quando viam que tinha deficiência; própria família o tratava de forma diferente, julgando-o como incapaz para fazer uma faculdade, entrar no mercado de trabalho; família via restrição onde não havia; cobravam mais do seu irmão do que dele; pai o achava incapaz para algumas coisas; não gosta de falar da sua deficiência, porque as pessoas não sabem lidar direito e mostram-se diferentes, espantados; quando tirou e renovou a carteira de motorista, médicos veem sua deficiência muito mais restritiva do que ele mesmo vê, não gosta disso; após ter adquirido independência pais o acham capacitado; foi superprotegido; notava diferença de tratamento dos professores quando utilizada o aparelho ortopédico ou sabiam</p>	<p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p> <p>Indicador 3 Reações ao diagnóstico/deficiência</p>
--	--	--

	<p>sobre sua deficiência; não fazia educação física a pedido da mãe; quando seus colegas perguntavam das suas cicatrizes que contava sobre sua deficiência, não o tratavam diferente, mais os adultos; ao chegar na escola nova foi “exposto” pela professora como uma PCD; atribuição de outros estigmas e deficiências por não ser comunicativo, o cobrador do ônibus achava que ele era mudo e também surdo, mostrou-se indignado quando ocorreu essa situação, mas não soube direito como reagir, pois ficou com medo de ser expulso do ônibus;</p> <p>- própria família o tratava de forma diferente, julgando-o como incapaz para fazer uma faculdade, entrar no mercado de trabalho; família via restrição onde não havia; cobravam mais do seu irmão do que dele; atribuição de outros estigmas e deficiências por não ser comunicativo, o cobrador do ônibus achava que ele era mudo e também surdo, mostrou-se indignado quando ocorreu essa situação, mas não soube direito como reagir, pois ficou com medo de ser expulso do ônibus; na universidade que trabalha os professores não querem receber aluno com deficiência; banheiros adaptados ficam trancados;</p> <p>- Mãe sempre correu atrás de tratamento para seu filho, lhe dando apoio.</p>	<p>Indicador 4: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 5: Redes de apoio e suporte</p>
B8 - Gabriel	<p>Dificuldade em fazer amizades; dificuldade com mudanças; dificuldade em terminar a prova no tempo certo; dificuldade em lidar com a sua deficiência; era uma criança muito difícil, não gostava de nada; tem restrição alimentar até hoje;</p> <p>- foi atrás de médico para saber sobre sua letra horrível e demora para acabar as provas e foi diagnosticado com Síndrome de Asperger; mostra-se interessado em saber sobre seu diagnóstico, parece aceitar melhor hoje em dia seu diagnóstico; nunca leu nada sobre Asperger; ficava mais sozinho; foi um desafio interagir com outras pessoas, ter iniciativa, mas deu certo; falta de independência/autonomia e interesse pelos seus direitos antes de entrar na universidade, mãe que o auxiliou; não lidou bem com o diagnóstico na adolescência, não aceitou e até hoje não prefere ser visto como uma PCD; hora aceita ser uma PCD e outras não; buscou seus direitos e requereu tempo adicional no vestibular, pois tinha receio de não passar; dificuldade em lidar com a sua deficiência; não solicitou nada a universidade porque não queria ser visto como deficiente; contou sobre apenas a amigos próximos no segundo ano; recentemente contou a outros colegas; não contou antes aos amigos, pois tinha receio que o tratassem diferente, o julgassem; leva bom humor em terminar as provas por último; sentiu-se mais acolhido na universidade, acredita que as pessoas aceitam melhor as diferenças, tem mente mais aberta, como ele; Falta de independência/autonomia e interesse pelos seus direitos antes de entrar na universidade, sua mãe que o auxiliou; não queria ser rotulado, que o diagnóstico viesse antes de quem ele era, que o definisse; não se sente com intimidade para contar sobre seu diagnóstico aos colegas, mas na hora se sentiu vontade e falou; mostra interesse e passa a refletir sobre acessibilidade, leis e direitos da PCD; acha a nomenclatura “deficiência” pesada; queria guardar</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p>

	<p>segredo, esconder sobre o diagnóstico da família, mas sua mãe contou a todos, inclusive a namorada; faz perguntas sobre a causa do Asperger; começa a refletir sobre algumas características suas, comportamentos, relacionando ao TEA, dizendo que o tom da voz do personagem em seriados o incomoda tanto que o faz parar de assistir a série; agradece pelo trabalho que pesquisadora esta desenvolvendo.</p> <p>- Amigos e colegas o aceitaram; não mudaram sua relação com ele, independente do que tinha; amigos brincam por ser o último a sair da prova, mas compreendem melhor o motivo; metade da classe ainda tem a mentalidade fechada dos seus colegas do colegial, mas metade são seus amigos; mãe chorou ao saber do diagnóstico; pai não compreende até hoje direito; continuaram tratando igual e nunca conversaram sobre o diagnóstico; mãe conversou após o diagnóstico com o filho, compreendendo melhor toda a dificuldade que passou com o filho quando criança; namorada diz que ele não tem nada e prefere achar que não tem;</p> <p>- tem amigos na universidade e sentiu-se mais acolhido; acredita que as pessoas aceitam melhor as diferenças, tem mente mais aberta, como ele; a distância ajudou a ficar mais próximo da sua irmã.</p>	<p>Indicador 3: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 4: Redes de apoio e suporte</p>
B9 - Carla	<p>- dificuldade em depender do outro por toda a vida; tem suas próprias necessidades e vontades e não gostaria de ter uma cuidadora para a vida toda; acredita que pode tudo, desde que a sociedade fosse acessível e não limitasse-a; associa sua ansiedade e ataques com o fato de sua musculatura mexer muito a noite e não conseguir dormir direito; tem dificuldades em fazer amizades, é uma pessoa retraída, tímida; não consegue fazer duas coisas ao mesmo tempo por conta da sua deficiência auditiva; tem pânico em atrapalhar o sono do outro, pois faz muito barulho; dificuldade em relações interpessoais; dificuldade em ficar em ambientes com muito barulho, prefere o silêncio; dificuldade em fazer amizades e em mantê-las; dificuldade em relações interpessoais; fez mais amizades com pessoas fora do seu curso, fez bastante amizade virtual; possui grande dificuldade em fazer amizades e em mantê-las; atribui as suas dificuldades interpessoais e de desconfiança e da irmã as crises de casamento dos pais e também por tem um núcleo familiar pequeno, pois seus pais não se dão bem com suas famílias.</p> <p>- dificuldade dos médicos em lidarem com o diagnóstico - não iria sobreviver; dificuldade em depender do outro por toda a vida; tem suas próprias necessidades e vontades e não gostaria de ter uma cuidadora para a vida toda; acredita que pode tudo, desde que a sociedade fosse acessível e não limitasse-a;</p> <p>- há pouco tempo passaram a dar nomes a sua deficiência, não conseguiam identificar as causas; deficiência auditiva demorou para ser detectar; atualmente esta passando por uma queda da audição, de moderada para severa e vem investigando as causas; não tem um diagnóstico 100% fechado; utilizou aparelho auditivo apenas com 9/10 anos; teve iniciativa de ir a centro auditivo, pois não aguentava mais ficar fora das atividades da escola; o aparelho</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Concepções de deficiência</p>

	<p>melhorou bem sua audição, mas não chegou em sua totalidade; acredita que se piorar muito, talvez precise de um implante coclear; odiava não ter acessibilidade ou não escutar o que o professor dizia, tanto na universidade como na escola; treinar seu desenvolvimento motor desde pequena com atividades extras de recortar e colar, auxiliou na sua independência; consegue realizar algumas coisas sozinha, mas precisa do auxílio para outras; fisioterapeuta indicou trocar toda a sua roupa para blusas que fossem abertas na frente, mas não concordou, pois iria limitar seu jeito de ser e de se vestir, interferindo em sua autoestima, estética, em suas escolhas, sendo um conflito até hoje na vida dela; busca pela liberdade, independência, porém precisa muito do outro; dificuldade em depender do outro por toda a vida; tem suas próprias necessidades e vontades e não gostaria de ter uma cuidadora para a vida toda; acredita que pode tudo, desde que a sociedade fosse acessível e não limitasse-a; dependência grande e superproteção da mãe, dificultando suas relações interpessoais; primeiro teve medo, depois achou melhor sua mãe não estar por perto, pois ela chamava sua atenção na frente dos colegas, sentia-se envergonhada; deficiência faz parte de quem ela é, da sua luta, seu dever ajudar seus pares, outras pessoas que passam pelo mesmo que ela já passou e passa; muitas vezes era confundida como tendo deficiência intelectual e não gostava, revoltando-se; hoje vê que agindo assim, estava agindo contra um grupo que também sofre preconceito como ela; devido a sofrer preconceitos, fez um TCC na área do preconceito (capacitismo) e a PCD ; tinha apenas um amigo por casa fase da vida, aqueles que conseguiam vencer a barreira do preconceito; hoje tem mais amigos que antes; tem transtorno de ansiedade generalizado, assim como toque; ensino médio foi difícil, chorava por ficar fora das aulas e não receber o conteúdo todo; faltava pouco da aula, apesar das dores físicas, de não poder ouvir, de sofrer preconceito e discriminação, ficando excluída, isolada; critica o fato de tentarem enquadrar todas as deficiências e necessidades numa categoria só, dando apenas 1 hora de prova adicional para todos; é empoderada e sabia dos seus direitos, solicitando os recursos antes mesmo de saber que passaria na faculdade; critica o fato de tentarem enquadrar todas as deficiências e necessidades numa categoria só, dando apenas 1 hora de prova adicional para todos;</p> <p>- dificuldade dos médicos em lidarem com o diagnóstico, diziam que não iria sobreviver; médicos admiram ela conseguir andar, não acreditavam no seu potencial; dificuldade e falta de informação dos pais em aceitar uma segunda deficiência – deficiência auditiva; mãe superprotetora; dedicação exclusiva e integral da mãe na sua criação, até hoje mãe não retornou sua vida profissional; pais extremamente apegados e protetores, o que gerou um apego e uma dependência emocional muito grande, algo que vem trabalhando na terapia; pais não deixam que filhas saiam sozinhas pela rua, tem medo; tinha apenas um amigo por casa fase da vida, aqueles que conseguiam vencer a barreira do preconceito; hoje tem mais amigos que antes; muitas vezes era confundida como tendo deficiência intelectual e não gostava, revoltando-se; hoje vê que agindo assim, estava agindo contra um grupo que também sofre preconceito como ela; “só tem você assim na escola, então não compensa a gente pagar um profissional para fazer legenda nos vídeos”; no intercâmbio, ficou mais com os professores, ninguém se enturmourou com ela, por andar mais</p>	<p>Indicador 3: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p> <p>Indicador 4: Reações ao diagnóstico/deficiência</p>
--	--	---

	<p>devagar, precisar de ajuda e de não dormir em qualquer hotel, dividindo quarto;</p> <p>- sofreu preconceito desde a infância; até hoje se assombra ao ver pessoas cochichando, rindo e olhando para ela; sofria preconceito e ficava isolada por sua deficiência ser mais visível, sendo marcada e estigmatizada pelas meninas e meninos; tinha apenas um amigo por casa fase da vida, aqueles que conseguiam vencer a barreira do preconceito; “só tem você assim na escola, então não compensa a gente pagar um profissional para fazer legenda nos vídeos”; sofreu preconceito em seu intercâmbio por parte dos estudantes que foram com ela, não queriam sua companhia, não respondiam suas mensagens e se espantavam por ela estar lá, achando que estava de favor por ser parente de algum professor;</p> <p>- reconhecimento pela dedicação exclusiva da mãe nos seus cuidados e desenvolvimento, principalmente da audição, pois mãe cantava o tempo todo; apoio de uma monitora particular na escola; pais sempre mostraram que tudo era possível; mãe foi monitora por 2 anos da filha na universidade; vai no psicólogo; recebeu o suporte que precisava tanto na universidade como no intercâmbio;</p>	<p>Indicador 5: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 6: Redes de apoio e suporte</p>
P1 - Yasmin	<p>- quando nasceu não era portadora de nada; sempre foi uma criança saudável; tinha doenças normais quando criança; tirando a distrofia nos canais debaixo e nos rins, sua irmã é completamente normal; sempre questiona se a perda de visão é normal ao médico; desconfiança dela e dos pais que ter cataratas não era normal; “passar de um dia de não ter nada, estar tudo completamente bem, para outro dia que podia ter uma doença genética e rara”; um dia não tinha nada, depois descobriu que tinha tudo; “eu não sou doente, sou portadora de uma doença”; “quem olha pra mim não encontra qualquer tipo de deficiência, meus olhos são normais”; professores acham que ela não tem nada, porque a deficiência não é visível; por não ter nada que indique que tem alguma coisa, as pessoas a julgam; ouviu coisas absurdas dos médicos; “você tem três anos para cegar”; “já passei no mínimo por quinze médicos diferentes e se fui tratada como pessoa por dois, foi muito”; “nenhuma pessoa em bom estado empregaria uma pessoa deficiente” (médico)</p> <p>- aos 5 anos passou a usar óculos; perda de visão noturna; subida, aumento, elevação gradual da falta de vista; começou a cair a noite; situação agravada, porcentagem baixa de visão; reprovação dos médicos para tirar a carta; desconfiança dela e dos pais que ter cataratas não era normal; “passar de um dia de não ter nada, estar tudo completamente bem, para outro dia que podia ter uma doença genética e rara”; um dia não tinha nada, depois descobriu que tinha tudo; choque muito grande ao diagnóstico; pais percorreram todo Portugal, Espanha em busca de uma solução; período de revolta; mexeu comigo, com os meus pais, com a minha família; período de negação; rejeição a ir ao psicólogo, não era maluca; passou a se isolar, não queria sair, não falava com ninguém, começou a fazer um bicho de sete cabeças; o problema é de não saber qual tipo de retinopatia pigmentar tem; desejo por ser tratada igual aos outros, não quer ser tratada como um bicho; não tem que ser menos que os outros, tem</p>	<p>Indicador 1: Concepção de deficiência</p>

	<p>qualificações; consciência que fazia e às vezes faz melodramas devido ao problema que tem; “porque é uma deficiência”; hoje lida bem com a deficiência, pois são anos lidando com ela; “é ter o copo cheio e nem vazio, estar ali equilibrado”; não vai para os médicos esperando uma solução, uma cura; incógnita da causa da doença, exames não conclusivos; “não foi uma doença comprada no supermercado, eu não fui ao supermercado comprar paciência e por engano ainda me deram uma doença, não, não foi assim”; não precisa provar a ninguém e andar com uma placa dizendo o que tem; não anda com a bengala diariamente, não sente essa necessidade, “graças a Deus tem visão pra conseguir andar”; as pessoas não tem consciência da deficiência; mãe tem esperança que seu quadro evolua e não se torne cega; desejava ser independente, gosto pela liberdade; achava chato depender de alguém; considera-se uma pessoa forte, mas não sabia o que fazia; posição de pessimista para colegas e familiares, mas realista para o seu namorado; conhecimento e busca por seus direitos na universidade; iniciativa pra falar com os professores do curso sobre seu estatuto, suas necessidades; orgulho por estar no final do curso e se formar no tempo certo mesmo com a deficiência, ao contrário de alguns colegas; sabia da sua limitação - pouco provável conseguir um atestado para conduzir</p> <p>- tem picos de achar que o mundo vai acabar, porque Portugal não esta preparado para pessoas como ela; falta de acessibilidade nas ruas para pessoas cegas ou surdas; maior problema é o julgamento do outro, de acharem que ela não tem nada; Portugal só vê os extremos, não existe o meio termo (pessoas com baixa visão), só há pessoas que enxergam ou cegos; entra em choque, por conta da falta de consciência, da sociedade não estar preparada pra ela ou qualquer pessoa com deficiência; há muito atraso em Portugal, faltam guias, faltam especialistas, médicos para dar apoio, falta investimento na saúde, as consultas são caras, contribuindo com a limitação; “é como se tivesse que aprender a viver de novo”, quando se descobre algo; não há o que fazer, pois não é possível mudar mentalidades e isso que complica; “Deus dá grandes provas aos seus melhores guerreiros”; não irá baixar a cabeça, os braços, para os desafios futuros, a vida vai continuar, mas será complicada; não irá aceitar bem o dia que se tornará cega; mãe tem esperança que seu quadro evolua e não se torne cega; prefere acreditar que um dia ficará cega e que não vai reagir bem, será um choque; vai aproveitar a vida como se cada dia fosse o último dia; por mais que queira mudar e acreditar que a vida irá continuar, acha que sua vida irá parar quando se tornar cega; tem consciência que irá passar por um período de adaptação, terá que reaprender a viver, andar, comer, a fazer tudo sozinha; “se realmente houvesse uma preparação das pessoas, de mentalidades, tudo a volta seria muito mais fácil e não posso ser eu a querer a mudar o mundo, o mundo tem que querer a mudar. Esse é o maior problema, é a maior barreira”; as pessoas não tem consciência da deficiência; irá encontrar forças em algum sítio quando se tornar cega, como fez até agora; posição de pessimista para colegas e familiares, mas realista para o seu namorado; “é ter o copo cheio e nem vazio, estar ali equilibrado”; sem expectativas positivas para sua deficiência; crença que um dia irá ficar cega; pais não aceitam que a filha ficará cega;</p>	<p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p> <p>Indicador 3: Reações ao diagnóstico futuro</p>
--	---	--

	<p>- ouviu coisas absurdas dos médicos; “você tem três anos para cegar”; médico muito distante, robô, antipático; “já passei no mínimo por quinze médicos diferentes e se fui tratada como pessoa por dois, foi muito”; “Nenhuma pessoa em bom estado empregaria uma pessoa deficiente” (médico); primeira filha, prometida, muita proteção; não cumprimento do estatuto por parte de alguns professores (tempo adicional); situações que dependem da sensibilidade dos professores para compreenderem ou não as suas dificuldades; barreiras atitudinais por parte dos professores e colegas; as pessoas não estão sensibilizadas pra qualquer tipo de deficiência; é mais fácil aceitar a deficiência quando ela é mais visível; professores acham que ela não tem nada, deficiência não é visível; falta de compreensão de suas necessidades pelos colegas; afastamentos de alguns colegas por acharem que tem benefícios nas provas; pessoas não tem consciência da deficiência; desejo por ser tratada igual aos outros, não quer ser tratada como um bicho; Portugal não esta preparado para contratar pessoas com deficiência; “se eu falar em algum momento da minha entrevista que tenho uma limitação, que vejo menos, meu currículo vai ser posto de lado, porque eu tenho uma limitação”; “90% das pessoas que ficam cegas são descartadas, vão para o lixo, tem aposentadoria antecipada”; “se realmente houvesse uma preparação das pessoas, de mentalidades, tudo a volta seria muito mais fácil e não posso ser eu a querer a mudar o mundo, o mundo tem que querer mudar”</p> <p>- primeira vez que é atendida como pessoa, de forma humanizada; esclarecimento do diagnóstico e apoio da médica da Espanha; possui médica na sua cidade que é cinco estrelas; apoio e valorização do psicólogo, não irá julgá-la; primeira vez que teve que ligar aos pais pra conseguir se orientar na universidade; incentivo e apoio do melhor amigo para buscar ajuda do psicólogo; não conseguia mais andar sozinha à noite em casa, precisando do auxílio dos pais ou da bengala; universidade é cinco estrelas em termos do estatuto; não tem problema na universidade, estatuto a protege; foi sempre bem tratada pelos colegas</p>	<p>Indicador 4: Barreiras atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 5: Redes de Apoio e Suporte</p>
P2 - Tiago	<p>- dificuldades em ouvir desde nascença, foi operado várias vezes; era capaz de ouvir, mas não entendia o que as pessoas diziam quando pequeno; dificuldades em lidar com os desafios da deficiência auditiva.</p> <p>- na universidade é capaz de dizer o que tem aos colegas e algumas coisas que não podem acontecer e todos respeitam; “não é uma coisa que se veja e que mude o mundo é só uma questão e eu ter dois aparelhos que não se veem”; antigamente era complicado, os aparelhos eram visíveis; acredita que a visibilidade do aparelho traz complicações, preconceitos; acredita que a visibilidade do aparelho traz complicações, preconceitos; ao saber da deficiência, ao ser mais visível, acredita que sofre mais preconceitos, as pessoas se afastam; irmão conseguiu resolver o problema da audição, mas ele não; irmão sofreu também com a perda da audição e o ajudou a enfrentar os desafios e barreiras impostas pela deficiência, principalmente o preconceito; importância de divulgar mais o trabalho do GAENEE e do que é feito a todos os alunos com deficiência.</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p>

	<p>- sempre é posto nas primeiras filas e os professores sempre perguntavam se estava tudo bem na escola e na universidade; professores sempre foram muito receptivos aos meus problemas, nunca houve problema, nada; acredita que a visibilidade do aparelho traz complicações, preconceitos; ao saber da deficiência, ao ser mais visível acredita que sofre mais preconceitos, as pessoas se afastam; na universidade as pessoas tem mente mais aberta, não separam tanto as pessoas, tentam perceber suas dificuldades, aceitam mais; com o tempo, amigos foram o compreendendo e o ajudando.</p> <p>- na escola sofreu bullying, até com turma mais velha; tomava banho com os tampões e colegas diziam “já vai ele ouvir música”; tiravam sarro por ser gordinho; acredita que a visibilidade do aparelho traz complicações, preconceitos; ao saber da deficiência, ao ser mais visível, acredita que sofre mais preconceitos, as pessoas se afastam;</p> <p>- acesso ao gabinete, maior aproximação com os professores para retirar dúvidas; na universidade as pessoas tem mente mais aberta, não separam tanto as pessoas, tentam perceber suas dificuldades, aceitam mais; teve auxílio dos pais e do irmão pra enfrentar e aceitar sua deficiência; irmão sofreu também com a perda da audição e o ajudou a enfrentar os desafios e barreiras, principalmente o preconceito; com o tempo, amigos foram o compreendendo e o ajudando; auxílio do GAENNE para suas necessidades.</p>	<p>Indicador 3: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 4: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 5: Redes de apoio e suporte</p>
P3 - Ana	<p>- não tem intérprete pra acompanhá-la nas aulas o que exige grande esforço pra fazer leitura labial; não é fácil passar os últimos anos da universidade sem intérprete; problema é nacional, as universidades não têm intérpretes, precisa repetir o que fala para as pessoas lhe entenderem;</p> <p>- “o problema é que as universidades veem que uma pessoa surda é como tu, normal, mas eu tenho uma limitação que é não ouvir; aceita que possui uma limitação, o não ouvir e que por isso precisa de recursos; não é porque é surda que não pode falar; é normal, só tem uma fala diferente; os surdos podem aprender a falar; “tenho tido cuidado com a comunicação, tenho tido mais atenção, muita gente não percebe, mas depois começa a reparar e perguntam”</p> <p>- é oralizada, consegue se comunicar com os outros e se necessário repete até entenderem; luta pelos seus direitos e sabe que a universidade pública que deve lhe fornecer o intérprete; não conseguia compreender o professor nas aulas e contratou o interprete pra apresentar o trabalho, receio de repetir; deficiência tratada com humor (piadas); “eu faço piadas, porque pra mim é na boa, eu aceito bem a minha deficiência, faço muitas piadas com as meninas e elas riem”; quando não entende o que os professores dizem, conversa com eles sobre sua deficiência e necessidades; necessidade da universidade contratar intérpretes para os surdos terem sucesso acadêmico; preparo antecipado dos professores dos materiais que irá utilizar para conseguirem acompanhar as aulas; universidade precisa ultrapassar a</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Concepções de deficiência</p> <p>Indicador 3: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a</p>

	<p>barreira da falta de intérprete, pois é muito difícil; aceita que possui uma limitação, o não ouvir e que por isso precisa de recursos; não é porque é surda que não pode falar; é normal, só tem uma fala diferente; os surdos podem aprender a falar;</p> <p>- instituição disse que teria intérprete limitado, que iriam apoiá-la em outras coisas; pessoa não tem noção que a deficiência auditiva tem os seus próprios níveis e o dela é profundo; professora grita para a aluna da praia, esquece que é surda; professor preferiu passar a matéria e pedir pra aluna estudar em casa, não ir as aulas; pessoas não sabem que ela é surda; pessoas não compreendem, se espantam que pode falar</p> <p>- professora grita para a aluna da praia, esquece que é surda; “a professora disse “como quer que eu me comunique?” e eu disse “com gestos, faz um sinal, um braço pra cá, um braço pra lá, algum sinal, você precisa adaptar essa atividade pra mim, você precisa ter alguma forma de se comunicar comigo quando eu estou no mar”; pessoa não tem noção que a deficiência auditiva tem os seus próprios níveis e o dela é profundo; “muita gente já me perguntou, muita gente, a pessoa olha pra mim e fala, é estrangeira? E eu digo não, sou portuguesa. Mas tem um sotaque muito diferente. Ah, pois, é que eu sou surda. Ah, surda? Mas surdos não falam! Mas qual o problema?; pessoas não compreendem, se espantam que pode falar;</p> <p>- na faculdade, os professores são impecáveis, me ajudam muito, explicam bem, me dão apoio; tem ajuda dos colegas para explicar o que os professores dizem; colegas emprestam caderno a ela; gabinete deve continuar ajudando os futuros estudantes e arranjar melhores condições;</p>	<p>deficiência</p> <p>Indicador 4: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 5: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 6: Redes de apoio e suporte</p>
P4 - Tatiana	<p>- “a gente, mesmo que a experiência seja má, como a vida toda, a gente tem as dificuldades que tem, e tem que se rasgar, tem que se fazer as coisas”; “tem que se rasgar de qualquer forma”</p> <p>- não fala sobre sua deficiência, só quando questionada; possui deficiência desde a nascença, usou aparelho a vida toda; tem dificuldades em falar sobre a sua deficiência aos professores, eles que a questionam; se não tiver nenhum problema, não fala sobre; professores não estão informados sobre a deficiência dos alunos com deficiência; “tem que se rasgar de qualquer forma”; fica dependendo um pouco dos colegas pra acompanhar as aulas, parte chata; não gosta de ser exposta e nem que os professores saibam da sua deficiência, pois começam a agir estranho, piorando a situação da comunicação; fala deve ser natural; necessidade de lerem o estatuto para saberem lidar com ela; se os professores lessem o estatuto, não precisavam falar com ela, pois não gosta de ser exposta e tratada diferente; quanto menos os professores souberem, melhor, pois agem diferente, estranhamente com ela; não gosta quando os professores chamam a sua atenção ou perguntam sobre a sua deficiência na frente dos outros; a atitude do professor deve mudar e não expor o aluno com deficiência; as pessoas não sabem lidar com a deficiência, sendo necessário a pessoa se adaptar; “Só porque uma pessoa tem uma diferença, não quer dizer que tenha que se tornar essa pessoa</p>	<p>Indicador 1: Concepções de deficiência</p> <p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p>

	<p>difícil, eu não preciso de ajuda pra cá, eu não preciso de ajuda pra nada, eu to apta, por isso não há necessidade de meter testemunho alto, não há”; “as pessoas de fato, eu não tenho problema na minha vida com a deficiência e com os professores nunca foi nada demais”;</p> <p>- professores não estão informados sobre a deficiência dos alunos com deficiência; “em relação aos professores eu não tenho problema nenhum”; professores tentam me ajudar de alguma forma se souberem; professores agem de forma estranha, não normal; as pessoas não sabem lidar com a deficiência, sendo necessário a pessoa se adaptar; não gosta de ser exposta e nem que os professores saibam da sua deficiência, pois começam a agir estranho, piorando a situação da comunicação; quanto menos os professores souberem, melhor, pois agem diferente, estranhamente com ela;</p> <p>- os professores tornam a situação esquisita e fazem perguntas somente e ela; ”desde que eu estou na universidade, não tive nada disso, ta tudo bem, só foi aquele único professor que eu gostava que tivesse me apontado, tipo, por exemplo, anotasse as datas dos testes para mim ali no quadro, mas nem conseguia fazer isso o homem; professores agem de forma estranha, não normal; as pessoas não sabem lidar com a deficiência, sendo necessário a pessoa se adaptar.</p> <p>- professores tentam me ajudar de alguma forma se souberem; colegas como maiores necessidades pra acompanhar as aulas; colegas a ajudam.</p>	<p>Indicador 3: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 4: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 5: Redes de apoio e suporte</p>
P5 - Matilde	<p>- ouvia mal desde pequena e por isso começou a falar mal e fez fonoaudiologia; as vezes ainda troca o som de palavras difíceis; demora mais tempo pra ler os textos; apresenta erros ortográficos, mas não são propositais; estou assim desde pequena e não tenho culpa de errar”; “eu especialmente não faço de propósito”; esta sempre a gritar e não percebe, levando broncas – biblioteca</p> <p>- “estou assim desde pequena e não tenho culpa de errar”; “eu especialmente não faço de propósito”</p> <p>-tenta sempre ajudar o outro e espera ser ajudada; não falou sobre a deficiência, teve que ser questionada sobre; ouvia mal desde pequena e por isso começou a falar mal e fez fonoaudiologia; as vezes ainda troca o som de palavras difíceis; acredita que teve sorte e caiu numa turma que a integra e a aceita, ajudando-a; explica aos outros sobre a sua deficiência; considera-se com sorte por ter a ajuda dos colegas que a enturmam e a ajudam quando necessário e espera que a continuem ajudando; “estou assim desde pequena e não tenho culpa de errar”; “eu especialmente não faço de propósito”; “aqui preciso de mais tempo, não corrijam tantos erros e que percebam que a culpa não é minha e quando eu precisar que me ajudem e compreendam quando eu apresentar tudo”; professores</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Concepções de deficiência</p> <p>Indicador 3: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p>

	<p>foram notificados em relação ao seu estatuto;</p> <p>- professores da escola diziam que errava propositalmente, mas era por conta da deficiência; “algumas palavras que eu sempre erro desde pequena e a minha mãe diz as vezes pra mim “Já está lá tu outra vez a embaralhar tudo”; a maioria dos colegas se sentem constrangido e pede desculpas, agem normalmente e tentam ajuda-la quando contam sobre a deficiência auditiva, passam a aceita-la; após contar o que tinha ganhado uma sala reservada com colegas pra poder falar sem atrapalhar os outros na biblioteca.</p> <p>- não gosta que as pessoas a julguem antes de conhecê-la, antes de saber o que ela tem e que não erra de propósito, que é algo normal, não precisam tirar sarro; alguns colegas ainda gozam dos seus erros por conta da deficiência;</p> <p>- considera-se com sorte por ter a ajuda dos colegas que a enturmam e a ajudam quando necessário e espera que a continuem ajudando; a maior parte dos colegas a acolhe e a apoia, apesar de alguns continuarem a gozar;</p>	<p>Indicador 4: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 5: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 6: Redes de apoio e suporte</p>
P6 - Papoila	<p>- dificuldade de andar quando criança; dificuldade em voltar pra escola, a gostar da escola, a voltar a aprender a estudar, a confiar nos seus colegas, a confiar nas pessoas, porque não confiava em ninguém; até hoje tem dificuldade em confiar nos outros; “acesso a universidade, eu não tenho muitas dificuldades, eu não tenho problemas em andar basicamente”; “não tenho muitas dificuldades de acesso, só acho que há certos edifícios que deveriam ter acessos mais fáceis aqui na universidade”</p> <p>- se nomeia como portadora de uma deficiência física; descobriu a deficiência quando nasceu; descrédito dos médicos que ela iria andar apenas com 3 anos, mas andou antes; ;“É bom a gente ver que estamos dando uma coisa que a pessoa vai necessitar e que ela vai dar utilidade, que ela não vai deixar para canto, que é uma coisa que ela vai necessitar diariamente e pra fazer a sua vida, se calhar, normal, se sentir uma pessoa normal, do que, se calhar, tem certas pessoas que estão na cadeira de rodas porque não tem possibilidades financeiras para ter uma prótese o que é muito chato, muito chato”; gosta de explicar para as crianças o que aconteceu com a sua perna, são curiosas, inocentes; adultos quando a veem de calção olham de forma estranha, de julgamento, de inferioridade; “hoje não se importa de olharem, pois já se acostumou, mas amigos reparam que as pessoas na rua ficam olhando estranhamente pra ela;</p> <p>- detesta falar de si, gosta mais de ouvir do que falar; se nomeia como portadora de uma deficiência física; descobriu a deficiência quando nasceu; pais não quiseram operá-la o que acha bom, pois viveria no hospital e perderia sua infância; descrédito dos médicos que ela iria andar apenas com 3 anos, mas andou antes; recebeu sua primeira prótese aos 7 anos e ficou muito feliz, pois podia calçar quaisquer sapatos; usa prótese no seu dia-a-dia, é parte dela,</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Concepções de deficiência</p> <p>Indicador 3: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a</p>

	<p>não tem problema em mostrar, mas prefere calças que disfarça mais; por conta do bullying, passou a passar a odiar a escola, a chorar, a parar de estudar, a deixar de confiar nas pessoas e precisou ser seguida pela psicóloga; mudou de escola e foi ótimo; dificuldade em voltar pra escola, a gostar da escola, a voltar a aprender a estudar, a confiar nos seus colegas, a confiar nas pessoas, porque não confiava em ninguém; até hoje tem dificuldade em confiar nos outros; “acesso a universidade, eu não tenho muitas dificuldades, eu não tenho problemas em andar basicamente”; “não tenho muitas dificuldades de acesso, só acho que há certos edifícios que deveriam ter acessos mais fáceis aqui na universidade”; tem autorização para parar em vagas especiais dentro da universidade, pois solicitou ao gabinete; “há poucos estacionamentos para deficientes e há alguns dentro da universidade se tivermos acesso cá dentro, que não estão bem sinalizados, não tem sinalização e depois o acesso da rampa não é bom”; faz natação desde pequena para evitar consequências na perna lesionada; gosta muito da área de reabilitação e evolução, pois fez muita fisioterapia; foi fazer um curso de prótese, pois é algo que a fascina; acredita que irá poder fazer sua própria prótese e ajudar outras pessoas; acha espetacular ver as pessoas receberem algo e dar algo que elas necessitem; “É bom a gente ver que estamos dando uma coisa que a pessoa vai necessitar e que ela vai dar utilidade, que ela não vai deixar para canto, que é uma coisa que ela vai necessitar diariamente e pra fazer a sua vida, se calhar, normal, se sentir uma pessoa normal, do que, se calhar, tem certas pessoas que estão na cadeira de rodas porque não tem possibilidades financeiras para ter uma prótese o que é muito chato, muito chato”; adultos agem de forma desconfortável frente a deficiência, principalmente as mães; não sofre preconceitos na universidade, pessoas são mais abertas, mentalidade vai mudando; gosta de explicar para as crianças o que aconteceu com a sua perna, são curiosas, inocentes; adultos quando a veem de calção olham de forma estranha, de julgamento, de inferioridade; “porque, porque que tem que ser assim? Porque que é que eu tenho que ter isto?” e era horrível, e então pronto, mas depois passou”; hoje não se importa de olharem, pois já se acostumou, mas amigos reparam que as pessoas na rua ficam olhando estranhamente pra ela;</p> <p>- descrédito dos médicos que ela iria andar apenas com 3 anos, mas andou antes; “as crianças as vezes são muito más, então não gostava de ir a escola”; era uma criança muito calada e não gostava de ir a escola, pois as crianças faziam bullying com ela e chorava ao ir a escola; “as raparigas, arranjam muita intriga com a deficiência”; adultos agem de forma desconfortável frente a deficiência, principalmente as mães; não sofre preconceitos na universidade, pessoas são mais abertas, mentalidade vai mudando; adultos quando a veem de calção olham de forma estranha, de julgamento, de inferioridade; gosta de explicar para as crianças o que aconteceu com a sua perna, são curiosas, inocentes; mães olham mais, é pior do que a criança”; hoje não se importa de olharem, pois já se acostumou, mas amigos reparam que as pessoas na rua ficam olhando estranhamente pra ela;</p> <p>- era uma criança muito calada e não gostava de ir a escola, pois as crianças faziam bullying com ela e chorava ao ir</p>	<p>deficiência</p> <p>Indicador 4: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 5: Barreiras Atitudinais</p> <p>Indicador 4: Reações ao diagnóstico/deficiência</p>
--	--	--

	<p>a escola; “as crianças as vezes são muito más, então não gostava de ir a escola”; “era muito mal, porque havia aulas de educação física que eu não podia fazer, e então, eles chegavam nos balneários e as minhas colegas eram péssimas, era horríveis, diziam que eu a preferida da professora, que eu tinha as notas porque eu tinha a deficiência”; “as raparigas, arranjam muita intriga com a deficiência”; por conta do bullying, passou a passou a odiar a escola, a chorar, a parar de estudar, a deixar de confiar nas pessoas e precisou ser seguida pela psicóloga; adultos agem de forma desconfortável frente a deficiência, principalmente as mães; adultos quando a veem de calção olham de forma estranha, de julgamento, de inferioridade; “Não faz isso, não faz isso! Não se aponta, é feio” mas depois as mães ficam assim de cara “Ohh (olhando)”, as vezes é pior do que a criança; “hoje não se importa de olharem, pois já se acostumou, mas amigos reparam que as pessoas na rua ficam olhando estranhamente pra ela;</p> <p>- Seus pais que lhe fizeram umas botas acessíveis; faltava as aulas pra conversar com a psicóloga; desde os seis meses faz natação, sua mãe ia com ela; amigos a aceitam como ela é.</p>	<p>Indicador 5: Barreiras atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 6: Redes de apoio e suporte</p>
P7 - Camila	<p>- difícil de encontrar casa, aqui é muito difícil; “o meu problema maior aqui é as adaptações, porque de resto ok”; dificuldade em lidar com as cicatrizes do seu corpo após o acidente; “eu tenho autonomia, eu sou independente, só que tenho que arranjar outras soluções e soluções que muitas vezes são um bocado mais prejudiciais para o meu corpo”; dificuldade em subir as rampas sozinha, demanda muito esforço dos braços, é difícil; rampas muito inclinadas, custa subir; dificuldade em abrir as portas, são muito pesadas; dificuldade em consultar livros sozinha, pois os elevadores as vezes estão quebrados</p> <p>- “antes era uma menina normal, quando fiz 18 anos, fiz 18 anos em julho e em outubro tive um acidente de viação que tive quase a morrer, perdi órgãos e isso, tive que tirar, tive traumatismos, tive lesão medular, tive uma situação complicada, mas consegui superar, pois fiz fisioterapia, não sei o que lá”; - valoriza mostrar que tem uma vida normal, que tem namorado e que é uma pessoa independente, apesar da deficiência ; as vezes as pessoas olham com pena; deficiência vista como algo normal, natural (positivo) pelo namorado e prima</p> <p>- valoriza mostrar que tem uma vida normal, que tem namorado e que é uma pessoa independente, apesar da deficiência; era federada em tênis de mesa; tentou fazer tênis de mesa adaptado, mas não gostou; as vezes sente falta de fazer desporto, mas como tem a vida ocupada, não teria tempo; tem vergonha e fica revoltada com a falta de acessibilidade física na universidade; “eu tenho autonomia, eu sou independente, só que tenho que arranjar outras soluções e soluções que muitas vezes são um bocado mais prejudiciais para o meu corpo”; critica as pseudoacessibilidade na universidade; tem um grupo de amigos restrito; “aqui os meus colegas me ajudam muito, são cinco estrelas no que precisar tão sempre, recolhem-me quando eu preciso de fazer alguma coisa, se precisarem de me ajudar a levar alguma coisa, levam, e muitas vezes eu nem preciso pedir”; “eu tenho uma mente um bocado</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Concepções de deficiência</p> <p>Indicador 3: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a</p>

	<p>mais aberta, e sou um bocado mais desportiva, e eu levo as coisas com um bocado mais de tranquilidade, não vejo a cadeira como entrave, que não chamo isso de cadeira, chamo isso de ferrari, isto não é uma coisa qualquer, e... hum... eu levo as coisas na desportiva”; Orgulha-se de ter enfrentado o acidente sem a ajuda da psicologia, sozinha, contudo em termos de cicatrizes no corpo teria ajudado; julga ter tido força interior para lidar com as dificuldades do acidente e toda a mudança grande em sua vida; acredita que o traçar objetivos é que deu força para continuar e enfrentar o acidente e as dificuldades advindas da deficiência;</p> <p>- as vezes as pessoas olham com pena; deficiência vista como algo normal, natural (positivo) pelo namorado e prima; colegas, funcionários a receberam muito bem na universidade, são cinco estrelas; ao adquirir a deficiência, rompeu amizade com grande parte daqueles que diziam ser seus amigos, mas que não a visitavam mais e deixaram de aparecer, estavam apenas para os bons momentos</p> <p>- ao adquirir a deficiência, rompeu amizade com grande parte daqueles que diziam ser seus amigos, mas que não a visitavam mais e deixaram de aparecer, estavam apenas para os bons momentos;</p> <p>- “as pessoas, mas me receberam super bem, as minhas colegas, as pessoas, por acaso foi cinco estrelas”; funcionários(as) das lanchonetes e bares da universidade a ajudam, levam sua refeição quando esta sozinha, são acessíveis; “as pessoas são cinco estrelas, se precisar de alguma coisa tão prontos para ajudar nisso, são pessoas bastante acessíveis”; “aqui os meus colegas me ajudam muito, são cinco estrelas no que precisar tão sempre, recolhem-me quando eu preciso de fazer alguma coisa, se precisarem de me ajudar a levar alguma coisa, levam, e muitas vezes eu nem preciso pedir, muitos levam por iniciativa própria”; prima e namorado a auxiliam no que for preciso, possuem uma relação bastante aberta; teve apoio da sua família, dos seus avós, de poucos amigos; “tive muito apoio dos enfermeiros, dos médicos, foram pessoas impecáveis comigo, me deram muito apoio; amigos desde a infância que lhe deram apoio;</p>	<p>deficiência</p> <p>Indicador 4: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 5: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 6: Redes de apoio e suporte</p>
P8 - Miguel	<p>- ao contrário do julgamento dos outros que não era capaz, sempre se adaptou bem as circunstâncias, sempre foi bem nos estudos, teve sempre ajuda.</p> <p>- nasceu com a deficiência e sua vida sempre girou em torno de estudos, fisioterapia e terapia; prefere não falar sobre sua deficiência, apenas quando lhe perguntam; ao contrário do julgamento dos outros que não era capaz, sempre se adaptou bem as circunstâncias, sempre foi bem nos estudos, teve sempre ajuda; antes de ir pra universidade, ele e sua família tiveram que ver o processo todo de adaptação, de estatuto; família optou que utilizasse da cadeira de rodas por ter que andar muito pelo campus; maior problema partiu dele e da família do medo do novo, pensavam sempre o pior de como seria a universidade; ficaram preocupados com a ida pra universidade;</p>	<p>Indicador 1: Concepções de deficiência</p> <p>Indicador 2: Formas de lidar</p>

	<p>dúvidas foram se dissipando ao longo da trajetória acadêmica e hoje esta perfeitamente adaptado a universidade; ao longo dos anos aprendeu a lidar com o preconceito; para se aceitar e lidar com a deficiência, apoia-se na visão de que há mais pessoas com dificuldades e que precisam de mais apoio que ele, podia ser pior; “é um dia de cada vez e que vamos tentando viver da melhor maneira possível”; acha que a universidade deveria ser mais acessível, ter melhores acessos, mais elevadores; “se eu não consigo ir lá em cima para ter aulas, para fazer testes, isso pode ter impacto na minha avaliação acadêmica e não é bom”;</p> <p>- ao contrário do julgamento dos outros que não era capaz, sempre se adaptou bem as circunstâncias, sempre foi bem nos estudos, teve sempre ajuda; maior problema partiu dele e da família do medo do novo, pensavam sempre o pior de como seria a universidade; ficaram preocupados com a ida pra universidade; na universidade acredita não haver preconceitos, por conta da idade, pela diversidade existente nesse ambiente; “todo o espírito de ajuda, toda a disponibilidade que as pessoas têm umas para com as outras, estarem sempre disponíveis para ajudar, estarem sempre disponíveis para fazer algo, acho que isso são valores que a universidade procura criar dentro de nós e acho que esta a conseguir e acho que é sempre bom continuar criando esses valores, porque a sociedade esta cada vez mais virada pra ela mesma e ao virarmos para os que estão a nossa volta, conseguimos ter também uma noção daquilo que os outros estão a viver”;</p> <p>- por volta dos seis anos de idade, um amigo da sua cidade não brincava com ele, porque dizia que ele teve meningite; preconceito baseado no desconhecimento do que é a doença em si; “preconceitos... é acho que é algo que todos os dias, é algo eu estou sujeito todos os dias, porque há muitas pessoas na sociedade que nós não conhecemos, e então, quando elas olham para nós, quando nos veem nessas circunstâncias chaves sabe-se lá o que vai na cabeça delas”;</p> <p>- sempre teve ajuda de pessoas quando andava e depois com o andarilho; colegas e amigos da faculdade são muito prestativos, estão sempre disponíveis e o ajudam; tem o auxílio dos voluntários quando necessita; família como um auxílio diário e que estão sempre presentes pra lhe dar apoio; “é um apoio que nunca me tem faltando e ainda bem, porque, sem família nós não conseguimos chegar a lado nenhum, porque é o apoio básico e fundamental que todos temos que ter e muito felizmente, eu tenho”; “todo o espírito de ajuda, toda a disponibilidade que as pessoas têm umas para com as outras, estarem sempre disponíveis para ajudar, estarem sempre disponíveis para fazer algo, acho que isso são valores que a universidade procura criar dentro de nós e acho que esta a conseguir e acho que é sempre bom continuar criando esses valores, porque a sociedade esta cada vez mais virada pra ela mesma e ao virarmos para os que estão a nossa volta, conseguimos ter também uma noção daquilo que os outros estão a viver”</p>	<p>(enfrentamento/defesa) com a deficiência</p> <p>Indicador 3: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 5: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 6: Redes de apoio e suporte</p>
--	--	---

P9 - Natasha	<p>- tinha dificuldades em fazer amizades no passado, hoje tem menos; tem uma relação complicada com o pai;</p> <p>- sempre andava com a mesma turma de amigos, mas fez vários amigos no ensino médio e na universidade, o que acha estranho; no último ano da faculdade passou a vivenciar mais as outras coisas da universidade, festas, jantares, bares e fez mais amigos; por conta do transtorno do espectro do autismo nunca se sentiu fazendo parte de algo, pois é tímida, reservada, guarda as coisas somente pra ela, o que reflete em sua personalidade, em quem é, pois não gosta de falar em público, em falar com as pessoas; é uma aluna exemplar; nunca teve problema com os professores; nunca precisou usar o tempo adicional de prova que tem direito, pois não precisou, acaba antes; “eu me sinto diferente, eu sei que sou diferente, mas nunca me fizeram me sentir assim”; sente-se acolhida pelos outros;</p> <p>- na universidade fez amizade com uma senhora da sua turma que lhe deu muito suporte no primeiro ano do curso; no último ano da faculdade passou a vivenciar mais as outras coisas da universidade, festas, jantares, bares e fez mais amigos</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p> <p>Indicador 3: Redes de apoio e suporte</p>
P10 - Tomás	<p>- em questões sociais ou algo simples se atrapalhava por completo e não sabiam o motivo; na escola precisava sempre de atenção do professor pra saber se estava fazendo as atividades bem e não ficar mal e sua moral baixar, podendo ter problemas; tinha dificuldade em acabar as provas no tempo correto, era mais lento pra escrever; tinha dificuldade até o nono ano de fazer amizades, de conversar com as outras pessoas, não sabia como; tinha dificuldade em manter contato por muito tempo, pois era muito sensível; tinha poucos amigos, ficava mais sozinho, mas agora não é mais assim; perde-se um pouco na sua rotina e nos trabalhos que deve fazer, mantém foco numa coisa apenas e acaba não fazendo outras coisas, como ir conversar com a psicóloga; leva as coisas de forma muito literal, tendo problema as vezes; tem o hábito de esquecer de falar com a psicóloga quando algo ruim está acontecendo em alguma matéria</p> <p>- precisa manter o foco nos estudos quando as coisas apertam e ter conhecimento que está indo bem nas disciplinas; sofreu na escola até o nono ano, pois não sabia que tinha Asperger; demorou alguns anos pra saberem do diagnóstico; em questões sociais ou algo simples se atrapalhava por completo e não sabiam o motivo; não se recorda a idade que foi diagnosticado, por volta dos 13 a 15 anos; “mais ou menos deu para corrigir algumas coisas, era normal, mas em termos sociais, era importante”; na escola precisava sempre de atenção do professor pra saber se estava fazendo as atividades bem e não ficar mal e sua moral baixar, podendo ter problemas; psicóloga do GAENEE já conversou com os professores sobre suas necessidades específicas; precisou utilizar do tempo adicional nos testes; se espantou, não estava a espera de encontrar pessoas tão abertas a diferença, de aceitar uns aos outros como ocorreu na universidade; se sente mais aceito na universidade; sete anos conviveu com pessoas que tinham personalidades horríveis, que não aceitavam o outro, o diferente e não esperava encontrar isso na universidade; quase</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p>

	<p>ninguém sabe que tem Asperger, não contou; apenas alguns poucos amigos de infância sabem do seu diagnóstico; alguns amigos acham que ele não tem Asperger; conseguiu melhorar sua sociabilidade com ajuda de dois amigos e da diretora da escola; teve dificuldades em encontrar um psicólogo que fosse especialista no transtorno; é neutro em relação ao diagnóstico, pois tem receio de como as pessoas irão reagir; tem receio que o tratem diferente, já teve experiências ruins com isso; prefere não contar se tem essa possibilidade; já contou pra algumas pessoas e foi tranquilo, agiram normalmente e quiseram saber mais sobre o transtorno; tem o hábito de esquecer de falar com a psicóloga quando algo ruim está acontecendo em alguma matéria; faz uso do estatuto; foi uma surpresa agradável, pois sempre teve isso no seu corpo, sempre foi assim; só seus pais sabem do diagnóstico, pois acreditam que o resto da família não iria compreender.</p> <p>- se espantou, não estava a espera de encontrar pessoas tão abertas a diferença, de aceitar uns aos outros como ocorreu na universidade; se sente mais aceito na universidade; tem receio que o tratem diferente, já teve experiências ruins com isso; prefere não contar se tem essa possibilidade; já contou pra algumas pessoas e foi tranquilo, agiram normalmente e quiseram saber mais sobre o transtorno; ele e sua família ficaram neutros em relação ao diagnóstico;</p> <p>- sete anos conviveu com pessoas que tinham personalidades horríveis, que não aceitavam o outro, o diferente e não esperava encontrar isso na universidade; já sofreu preconceito pela altura, simpatia, pela cor de pele, nacionalidade;</p> <p>- professores são acessíveis; atendem suas necessidades, principalmente na época de testes; se espantou, não estava a espera de encontrar pessoas tão abertas a diferença, de aceitar uns aos outros como ocorreu na universidade; se sente mais aceito na universidade; conseguiu melhorar sua sociabilidade com ajuda de dois amigos e da diretora da escola; faz uso do estatuto.</p>	<p>Indicador 3: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 4: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 5: Redes de apoio e suporte</p>
P11 - Emma	<p>- “se calhar, muitos na minha situação que não tem o apoio familiar hoje estão em casa a espera que o dia passe, pronto. Com atividades banais ou estão numa instituição, porque tem que ser. Eu não, eu tive a sorte de poder tido o apoio da minha família que sempre, eu acho que tive sorte por eles aceitarem essa condição”; “eu tenho paralisia cerebral e sei bem, para o bem ou para o mal para a vida toda”; “ouvi de algumas pessoas no supermercado “coitadinha, é tão nova e já assim, certeza que isto é castigo” ou então “coitadinha, será que sabe ler?””; “o preconceito também pode começar no dia a dia em que provavelmente nunca se teve essa atenção, eu muitas vezes vamos ao supermercado e está ali alguém com uma criança e eu escuto “mãe, olha uma criança a pedir”, “mãe, olha lá, aquela senhora não anda” ou “mãe, porque aquela senhora está ali? Porque não anda?” E a mãe diz assim... “tá doente” ou então “coitadinha, não consegue”; “esta a dizer isso, mas tu sabes que na verdade você nunca vai viver o que eu vivo, durante ao longo da tua vida”;</p>	<p>Indicador 1: Concepções de deficiência</p> <p>Indicador 2: Formas de lidar (enfrentamento/defe</p>

	<p>- “escolhi psicologia não para ter uma licenciatura, mas para ter um objetivo de vida, um motivo para acordar todos os dias, apesar dos meus problemas que estão a vista e de antes que não se notam tanto como toda gente tem”; é uma pessoa resiliente, que viveu muita coisa e ainda tem muito o que viver; já enfrentou vários desafios por conta da sua voz e limitação física que a limitaram a algumas experiências e vivências; considera-se muito bem resolvida e bastante tranquila, pois conseguiu fazer um percurso bastante considerável dentro das suas possibilidades; sente que só vale a pena viver se for psicóloga, se puder ajudar o outro, se sentir útil, ter uma profissão; muitas coisas aprendeu a aceitar da vida, não teve algumas experiências ditas normais, mas foi aprendendo a conviver com isso e moldando quem ela é hoje; passou a aceitar a sua identidade, sua deficiência com tranquilidade, com o tempo, com a mudança de sentido de viver a vida e do que é a vida; acredita que não irá aceitar bem se não puder exercer sua profissão; chegar na universidade foi uma grande conquista, vitória, mas também pensou em desistir, pois não tinha apoio, um acompanhante; “eu tenho paralisia cerebral e sei bem, para o bem ou para o mal para a vida toda” para mim deve ser mudado as rampas, os acessos, o pavimento; defende a necessidade de uma política institucional para que exista pessoas fixas na universidade que acompanhem as PCD; necessidade de ser ter assistente pessoais na universidade, não necessariamente treinadas, mas disposta e empática pra trabalhar nessa área; devido a sua deficiência e por depender da sua família para levar nos lugares, acaba não participando de festas, bares, passeios com os amigos da universidade, o que implica em não ter muitos amigos e sim colegas; acredita que a vida será outra se tiver um assistente pessoal; em 21 anos, apenas saiu 4 vezes com grupo de amigos na adolescência; “não há de desvalorizar e dizer que “eu já te explico” e nunca mais explica ou dizer “coitadinha, esta doente” ou “aleijou-se”, também se ouve, infelizmente, não é assim que educamos e ensinamos uma criança a ser um ser humano saudável e respeitador”; “ a situação concreta, não queria viver, não queria mesmo e não quero, mas há certas coisas que ela tem razão, tem certas coisas que eu queria viver, que queria ter vivido e não consegui...”</p> <p>- sorte dos seus pais a aceitarem como ela é; acredita que a aceitação deve vir do sujeito e da família e que só por isso esta onde esta e é a pessoa que é; professores são bastante compreensíveis na adaptação dos seus testes; “ela não foi e não é uma funcionária, que me acompanhava, não foi uma pessoa posta para algum cargo, foi sim uma grande companheira, amiga, parceira, tal como os voluntários que neste momento são pra mim”; criou com os voluntários uma amizade, uma relação de partilha, de cumplicidade, bondade; sofreu diferentes formas de preconceitos, tanto de crianças como de adultos; “esta a dizer isso, mas tu sabes que na verdade você nunca vai viver o que eu vivo, durante ao longo da tua vida”;</p> <p>- teve auxílio de uma senhora da universidade, mas depois as coisas correram mal; não tinha amigas na escola e era excluída das brincadeiras por conta da sua deficiência; “ouvi de algumas pessoas no supermercado “coitadinha, é tão nova e já assim, certeza que isto é castigo” ou então “coitadinha, será que sabe ler?””; “o preconceito também</p>	<p>sa) com a deficiência</p> <p>Indicador 3: Reações ao diagnóstico/deficiência</p>
--	--	---

	<p>pode começar no dia a dia em que provavelmente nunca se teve essa atenção, eu muitas vezes vamos ao supermercado e está ali alguém com uma criança e eu escuto “mãe, olha uma criança a pedir”, “mãe, olha lá, aquela senhora não anda” ou “mãe, porque aquela senhora esta ali? Porque não anda?” E a mãe diz assim... “tá doente” ou então “coitadinha, não consegue”; “não há de desvalorizar e dizer que “eu já te explico” e nunca mais explica ou dizer “coitadinha, esta doente” ou “aleijou-se”, também se ouve, infelizmente, não é assim que educamos e ensinamos uma criança a ser um ser humano saudável e respeitador”; na adolescência teve uma briga com sua amiga a marcou muito e a machucou, pois a mesma disse “sabe de uma coisa, tu és uma das mais ciumenta e uma mal resolvida, esta me dizendo isso, porque sabes que nunca vais poder estar no meu lugar” e “esta a dizer isso, mas tu sabes que na verdade você nunca vai viver o que eu vivo, durante ao longo da tua vida”; não sofreu preconceito na universidade, as pessoas são mais sensíveis, mas crescidas.</p> <p>- seus pais e irmãos a apoiaram em entrar na universidade e ser psicóloga; família como apoio central e diferença essencial entre o isolamento; família a apoia diariamente; sorte de ter uma família que a apoia e lhe oferta condições de ir além, independente da deficiência; sorte dos seus a aceitarem como ela é; acredita que a aceitação deve vir do sujeito e da família e que só por isso esta onde esta e é a pessoa que é; apoio dos voluntários como grandes seres humanos; mesmo acabando a pena continuam a dar apoio aos estudantes com deficiência, por vontade própria, porque veem sentido nisso, prazer; voluntariados demonstram que a bondade existe no ser humano; criou com os voluntários uma amizade, uma relação de partilha, de cumplicidade; teve auxílio de uma funcionária que a acompanhou na escola; “ela não foi e não é uma funcionária, que me acompanhava, não foi uma pessoa posta para algum cargo, foi sim uma grande companheira, amiga, parceira, tal como os voluntários que neste momento são pra mim”; professores são bastante compreensíveis na adaptação dos seus testes</p>	<p>Indicador 4: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 5: Redes de apoio e suporte</p>
P12 - Kátia	<p>- tem dificuldades quando esta na rua e há muito vento ou barulho, mas aprendeu a fazer leitura labial; os primeiros anos foram difíceis, não aceitou a deficiência; por conta do uso dos aparelhos auditivos, passou a ter otites; por conta do problema com glúten, não consegue mais fazer refeições na universidade;</p> <p>- deficiência é genética, é hereditário”; “acho que não sabem lidar, estavam habituados a me verem como uma pessoa igual, mas depois desse meu problema, e começaram a olhar para mim de maneira diferente talvez (risos), mas também não era problema, foram um pouquinho exagerados”; acredita que devido a falta de conhecimento da deficiência, pararam de andar com ela, como se fosse algo contagioso o que interferiu na sua vida e perdia a paciência</p> <p>- demorou 1 ano e meio pra descobrir o que tinha e colocar o aparelho auditivo; suas notas caíram um pouco na época que começou a ficar sem escutar, fase difícil; os primeiros anos foram difíceis, não aceitou a deficiência;</p>	<p>Indicador 1: Dificuldades relacionadas a deficiência</p> <p>Indicador 2: Concepções de deficiência</p>

	<p>perdeu 50% da audição de um ano para o outro; eu é que convenci o meu pai a colocar aparelhos, porque ele não queria; rotina mudada após o uso dos aparelhos auditivos; conseguiu o estatuto no segundo semestre, mas adoeceu e foi pra casa, voltando um semestre depois; descobriu que é intolerante a lactose; pediu aos professores que tivessem mais atenção a maneira que falam, falando mas devagar e alto; “o preconceito é uma coisa que parece que nunca vai acabar, mas não faz sentido nenhum. Olham uns para os outros como se tivéssemos que ser todos iguais, e nunca foi assim e não vai ser”. Sugere que os professores poderiam melhorar sua atenção para com os alunos, se estão compreendendo a aula, a matéria, independente se possuem deficiência.</p> <p>- não sabe se os professores sabem da sua condição, mas esta correndo tudo bem; alguns colegas encararam bem o assunto, queriam até saber mais da deficiência, mas outros estraram e se afastaram, não souberam lidar, olhavam de maneira diferente, exageraram; havia sempre colegas que fazia brincadeiras de mau gosto e ela respondia a eles;</p> <p>- alguns colegas se afastaram após saberem o que ela tinha; “acho que não sabem lidar, estavam habituados a me verem como uma pessoa igual, mas depois desse meu problema, e começaram a olhar para mim de maneira diferente talvez (risos), mas também não era problema, foram um pouquinho exagerados”; acredita que devido a falta de conhecimento da deficiência, pararam de andar com ela, como se fosse algo contagioso o que interferiu na sua vida e perdia a paciência; havia sempre colegas que fazia brincadeiras de mau gosto e ela respondia a eles; “o preconceito é uma coisa que parece que nunca vai acabar, mas não faz sentido nenhum. Olham uns para os outros como se tivéssemos que ser todos iguais, e nunca foi assim e não vai ser”</p> <p>- pais sempre a apoiaram em tudo que faz, inclusive quando descobriu sobre a deficiência; seus professores da escola foram muito simpáticos e acessíveis; alguns colegas encararam bem o assunto, queriam até saber mais da deficiência, mas outros estraram e se afastaram; não teve problemas com seus colegas da universidade, não fazem barulho.</p>	<p>Indicador 3: Formas de lidar (enfrentamento/defesa) com a deficiência</p> <p>Indicador 4: Reações ao diagnóstico/deficiência</p> <p>Indicador 5: Barreiras Atitudinais vivenciadas</p> <p>Indicador 6: Redes de apoio e suporte</p>
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIA ACADÊMICA - Reduzido (QVA-r)

Leandro S. Almeida; Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

(Adaptação de: Jorge D. Villar & Acácia A. Angeli dos Santos)

Nome: _____
 data: ____/____/____
 Sexo M F Idade _____ Curso: _____ Instituição: _____
 Série/período/ano: _____ Turno _____
 Pretende continuar o curso atual? () sim () não
 Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada? () sim () não
 Se exerce, esta atividade ocupa () apenas um período do dia () é em tempo integral
 () períodos alternados ou sem horário fixo

Instruções para o preenchimento

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua Universidade/Faculdade, outras, com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger as suas experiências cotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com sua trajetória e o atual momento acadêmico. Agradeceremos a total honestidade nas suas respostas.

Ao longo do questionário, responda da seguinte maneira: de acordo com sua opinião ou sentimento, marque com um círculo, numa escala de até 5 pontos, aquela que achar mais adequada.

Por favor, não deixe nenhuma questão sem responder. Antes de começar, certifique-se que compreendeu o que pretendemos e a forma de responder. Não existe um tempo limite para o preenchimento, entretanto, procure não dedicar muito tempo para responder. Favor iniciar o preenchimento.

ATENÇÃO:

Para cada questão escolha entre estas opções:

- 1 - **Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2 - **Pouco a ver comigo**, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3 - **Algumas vezes de acordo comigo** e outras não, algumas vezes acontece, outras não.
- 4 - **Bastante a ver comigo**, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5 - **Tudo a ver comigo**, totalmente de acordo, acontece sempre.

- 1 - Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
3 - Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.
4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

- | | |
|---|-----------|
| 1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade | 1 2 3 4 5 |
| 2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi..... | 1 2 3 4 5 |
| 3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade | 1 2 3 4 5 |
| 4. Costumo ter variações de humor. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso..... | 1 2 3 4 5 |
| 6. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma..... | 1 2 3 4 5 |
| 7. Escolhi bem o curso que frequento | 1 2 3 4 5 |
| 8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi | 1 2 3 4 5 |
| 9. Sinto-me triste ou abatido(a)..... | 1 2 3 4 5 |
| 10. Administro bem meu tempo | 1 2 3 4 5 |
| 11. Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a) | 1 2 3 4 5 |
| 12. Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo..... | 1 2 3 4 5 |
| 13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle | 1 2 3 4 5 |
| 14. Sinto-me envolvido com o meu curso | 1 2 3 4 5 |
| 15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade..... | 1 2 3 4 5 |
| 16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento | 1 2 3 4 5 |
| 17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista | 1 2 3 4 5 |
| 18. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal | 1 2 3 4 5 |
| 19. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais..... | 1 2 3 4 5 |
| 20. Sinto cansaço e sonolência durante o dia | 1 2 3 4 5 |
| 21. Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional..... | 1 2 3 4 5 |
| 22. Acredito possuir bons amigos na universidade..... | 1 2 3 4 5 |
| 23. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho..... | 1 2 3 4 5 |
| 24. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso | 1 2 3 4 5 |
| 25. Tenho momentos de angústia..... | 1 2 3 4 5 |
| 26. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal..... | 1 2 3 4 5 |
| 27. Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo..... | 1 2 3 4 5 |

- 1 - Nada a ver comigo**, totalmente em desacordo, nunca acontece.
2 - Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
3 - Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.
4 - Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
5 - Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

28. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer..... 1 2 3 4 5
29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos..... 1 2 3 4 5
30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia..... 1 2 3 4 5
31. Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa 1 2 3 4 5
32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades 1 2 3 4 5
33. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática..... 1 2 3 4 5
34. Penso em muitas coisas que me deixam triste..... 1 2 3 4 5
35. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas 1 2 3 4 5
36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo 1 2 3 4 5
37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair 1 2 3 4 5
38. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes..... 1 2 3 4 5
39. Faço boas anotações das aulas 1 2 3 4 5
40. Sinto-me fisicamente debilitado(a) 1 2 3 4 5
41. A instituição de ensino que freqüento não me desperta interesse 1 2 3 4 5
42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas..... 1 2 3 4 5
43. A biblioteca da minha Universidade é completa..... 1 2 3 4 5
44. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas 1 2 3 4 5
45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade 1 2 3 4 5
46. Tenho dificuldades para tomar decisões 1 2 3 4 5
47. Sinto-me desiludido(a) com meu curso 1 2 3 4 5
48. Tenho capacidade para estudar..... 1 2 3 4 5
49. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso 1 2 3 4 5
50. Tenho me sentido ansioso(a)..... 1 2 3 4 5
51. Estou no curso que sempre sonhei..... 1 2 3 4 5
52. Sou pontual na chegada às aulas 1 2 3 4 5
53. A minha Universidade/Faculdade tem boa infra-estrutura..... 1 2 3 4 5
54. Não consigo fazer amizade com meus colegas..... 1 2 3 4 5

APÊNDICE F

Escala Concepção de Deficiência (LEITE; LACERDA, 2018)

Curso: _____ Ano: _____ Idade: _____ Gênero: F () M ()

Abaixo estão descritas 20 afirmativas, cada seguida de cinco alternativas que indicam a dimensão em que você concorda ou discorda do seu conteúdo. Após a leitura, favor assinalar uma das alternativas que melhor expressa o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são: **(a) Concordo inteiramente; (b) Concordo parcialmente; (c) Nem concordo nem discordo; (d) Discordo parcialmente; (e) Discordo inteiramente.** Para cada afirmativa assinale somente uma alternativa. Agradecemos sua colaboração.

ITEM	AFIRMATIVAS	A	B	C	D	E
1	A deficiência é causada por uma falta de orientação educacional adequada.					
2	As pessoas com deficiência representam carmas para acontecimentos de outras encarnações.					
3	A deficiência é causada exclusivamente por fatores biológicos, congênitos e genéticos que determinam o desenvolvimento humano.					
4	O tratamento dado a uma pessoa com deficiência nega a esta a participação plena nos diferentes contextos sociais.					
5	As pessoas que tem algum deficiente como membro de sua família estão pagando por um erro que cometeram.					
6	A deficiência pode ser interpretada como decorrente de causas biológicas e sociais.					
7	A carência de condições ambientais geram incapacidades orgânicas que merecem tratamento.					
8	A deficiência é uma diferença biológica que é predeterminada pelo seu grau de comprometimento.					
9	As pessoas com deficiência são especialmente protegidas por Deus.					
10	As pessoas com deficiência apresentam alguma falha ou limite orgânico que por si só leva a um mau desenvolvimento humano.					
11	A deficiência é agravada pela falta de recursos econômicos disponíveis para o desenvolvimento humano.					
12	Numa determinada cultura a deficiência é decorrente de atitudes e expectativas do outro.					
13	A pessoa com deficiência é uma pessoa iluminada.					
14	As barreiras atitudinais e estruturais agravam a condição de deficiência.					
15	Uma pessoa com deficiência é anormal.					
16	Uma pessoa é considerada menos ou mais deficiente dependendo do contexto que está inserida.					
17	Embora a deficiência seja causada por diferentes fatores é ela centralizada na pessoa que apresenta limitações funcionais.					
18	A deficiência é uma patologia e pode ser explicada por uma falha na pessoa, justificada pela presença de elementos desviantes do ponto de vista biológico ou funcional.					
19	A pessoa com deficiência vem ao mundo para se submeter às provações divinas e para desenvolver a sua espiritualidade.					
20	A gravidade da deficiência é definida de acordo com a interpretação que a sociedade faz dela.					

APÊNDICE G

ESCALA DE PERCEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL

Gostaríamos de saber com que FREQUÊNCIA você recebe apoio de outra pessoa quando precisa. Dê suas respostas anotando, nos parênteses que antecedem cada frase, o número (de 1 a 4), que melhor representa sua resposta, de acordo com a escala abaixo:

- 1 = NUNCA**
2 = POUCAS VEZES
3 = MUITAS VEZES
4 = SEMPRE

QUANDO PRECISO, POSSO CONTAR COM ALGUÉM QUE...

1. () Ajuda-me com minha medicação se estou doente
2. () Dá sugestões de lugares para eu me divertir
3. () Ajuda-me a resolver um problema prático
4. () Comemora comigo minhas alegrias e realizações
5. () Dá sugestões sobre cuidados com minha saúde
6. () Compreende minhas dificuldades
7. () Consola-me quando estou triste
8. () Sugere fontes para eu me atualizar
9. () Conversa comigo sobre meus relacionamentos afetivos
10. () Dá atenção às minhas crises emocionais
11. () Dá sugestões sobre algo que quero comprar
12. () Empréstima-me algo de que preciso
13. () Dá sugestões sobre viagens que quero fazer
14. () Demonstra carinho por mim
15. () Empréstima-me dinheiro
16. () Esclarece minhas dúvidas
17. () Está ao meu lado em qualquer situação
18. () Dá sugestões sobre o meu futuro
19. () Ajuda-me na execução das tarefas
20. () Faz-me sentir valorizado como pessoa
21. () Fornece-me alimentação quando preciso
22. () Leva-me a algum lugar que preciso ir
23. () Orienta minhas decisões
24. () Ouve com atenção meus problemas pessoais
25. () Dá sugestões sobre oportunidades de emprego para mim
26. () Preocupa-se comigo
27. () Substitui-me em tarefas que não posso realizar no momento
28. () Dá sugestões sobre profissionais para ajudar-me
29. () Toma conta de minha casa em minha ausência.

NOME: _____

DATA: ____/____/____

FONTE: SIQUEIRA (2008)

APÊNDICE H

Fórum Universidade (D)eficiente - Inclusão e acessibilidade: Você se importa?”

O Fórum foi um desdobramento do estudo, criado pelos estudantes com deficiência da Unesp de Bauru, juntamente com a pesquisadora que teve por finalidade promover o debate sobre a importância da inclusão e da acessibilidade de pessoas com deficiência dentro do campus de Bauru. Através das vivências dos próprios estudantes, o evento permitiu que toda comunidade acadêmica refletisse como é a trajetória universitária de estudantes com deficiência no Ensino Superior, assim como a necessidade de a Universidade se atentar e realizar modificações estruturais, comunicacionais, metodológicas e atitudinais, tornando-se acessível a todos.

Após o término do grupo de intervenção, os estudantes e a pesquisadora mantiveram contato durante o período de férias pelo grupo do whatsapp, mas a primeira reunião para efetivar a proposta de criação de uma sensibilização e conscientização para a comunidade acadêmica sobre a temática inclusão se deu no dia 20 de março de 2018, nas dependências da própria universidade, com reuniões inicialmente quinzenais e posteriormente, semanais, quando mais próximos a realização do evento. Foram desses encontros que nasceu o Fórum “Universidade (D)eficiente - Inclusão e acessibilidade: Você se importa?” colocado em prática no dia 23 agosto de 2018, das 19:00 as 21:00 horas na universidade onde se deu a pesquisa e aberto a toda a comunidade acadêmica.

Para a divulgação do Fórum algumas ações foram realizadas como: criação de três cartazes com frases provocativas e reflexivas que foram espalhados pela universidade, a criação de um flyer contendo informações sobre o número baixo de matrícula de estudantes com deficiência no Ensino Superior e na Universidade, com questões reflexivas sobre o tema, chamando para participar do evento, que foi distribuído pelos membros organizadores do evento e a criação de uma página no facebook divulgando e convidando a todos para participarem do fórum. Além disso, solicitamos por parte da instituição a divulgação do evento para os e-mails dos alunos, docentes e funcionários da universidade.

A intenção, desde a divulgação do Fórum, foi dar visibilidade ao assunto dentro do campus, chamando atenção dessa temática tão importante e pouco discutida nesse meio através de frases provocativas que trouxessem certo incômodo e reflexão sobre o tema, despertando interesse da comunidade acadêmica nessas discussões, de forma a

levar suas opiniões para serem discutidas no dia do evento. Ressalta-se que a Empresa Design Júnior da Unesp auxiliou na confecção da arte dos cartazes e flyers para o evento, tornando-se parceiros para que o evento ocorresse.

De forma sucinta, o Fórum iniciou-se com uma apresentação rápida da pesquisadora sobre a criação do evento e sua relação com a sua pesquisa de doutorado, assim como o agradecimento a todos os presentes e aqueles que fizeram o evento ser possível de ocorrer. Em seguida a vice-coordenadora, membro da comissão de acessibilidade da universidade e orientadora da pesquisadora, representando a direção da Faculdade de Ciências da Universidade discursou sobre a importância da realização do evento e posteriormente a fala foi dada aos estudantes com deficiência que contaram de forma resumida sobre sua trajetória de vida e acadêmica. Após as apresentações, o espaço foi aberto para discussões sobre a temática com todos os participantes. Destaca-se que o Fórum contou com a presença de um intérprete de Libras e com o auxílio de dois integrantes do Projeto Biblioteca Falada dirigida ao público com deficiência visual, de forma a proporcionar um evento acessível para todos.

Os resultados do encontro foram muito positivos, visto que pela primeira vez houve na universidade um evento realizado pelos próprios estudantes com deficiência da universidade, em busca da promoção de uma universidade mais inclusiva. Além disso, apesar de não termos tantas pessoas presentes (por volta de 35 pessoas), houve discussões e trocas riquíssimas sobre a temática junto de outros alunos, professores e profissionais envolvidos com a área. Além disso, toda a repercussão do evento, através dos cartazes, flyers, da página do evento no facebook, assim como dos compartilhamentos do evento nas redes sociais e das entrevistas dadas sobre o evento, provavelmente contribuíram no aumento do conhecimento e conscientização pela temática na universidade.

Eventos de conscientização, sensibilização como o aqui retratado beneficiam toda a comunidade acadêmica, pois todos são favorecidos quando obtemos conhecimento, informação, nos tornando pessoas mais conscientes, informadas, empáticas, quebrando nossos próprios preconceitos e mudando nossas atitudes e práticas. A partir de eventos como esse, modificações de fato podem começar a serem efetivadas pela universidade, no qual não apenas os estudantes com deficiência passem a cobrar por mudanças por uma universidade mais inclusiva e acessível a todos, mas que colegas, professores, funcionários, ou seja, toda a comunidade acadêmica passe a se importar com essa causa e a defender esse direito no meio universitário.

||||| " O LUGAR
DO DEFICIENTE
NÃO É
NA UNIVERSIDADE " ≡

O que você pensa
sobre isso?

APOIO

GEPDI, DESIGN JR, FACULDADE DE CIÊNCIAS E
PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

venha participar do
FÓRUM UNIVERSIDADE (D)EFICIENTE
INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE:
VOCÊ SE IMPORTA?

23/08 | ANFITEATRO ANTÔNIO MANOEL
ÀS 19H | SALA 1 - UNESP BAURÓ

“PELO FIM DA



ACESSI-

BILIDADE

NA UNIVERSIDADE”

O que você pensa
sobre isso?

APOIO

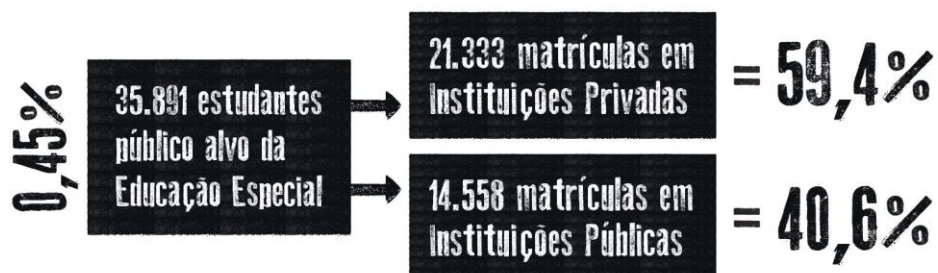
GEPI, DESIGN JR, FACULDADE DE CIÊNCIAS E
PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

venha participar do
FÓRUM UNIVERSIDADE (D)EFICIENTE
INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE:
VOCÊ SE IMPORTA?

23/08 | ANFITEATRO ANTÔNIO MANOEL
ÀS 19H | **SALA 1 - UNESP BAURU**

Sua Universidade é inclusiva?

Segundo os dados divulgados do INEP (2016) temos 8.048.701 estudantes brasileiros matriculados em Instituições de Ensino Superior em 2015. Desta amostra:



► E na Unesp, segundo dados de 2015:



► Por que será que esse número é baixo? Venha participar do:

**FÓRUM UNIVERSIDADE (D)EFICIENTE
INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE:
VOCÊ SE IMPORTA?**

**23/08 | ANFITEATRO ANTÔNIO MANOEL
ÀS 19H | SALA 1 - UNESP BAURU**

APÊNDICE I

Indicadores e pré-indicadores dos estudantes com deficiência – Estudo 2

Indicadores	Pré-Indicadores
<p>Indicador 1: Conhecimento, aprendizado e aprofundamento sobre as temáticas: inclusão, deficiência e acessibilidade</p>	<p>bastante conhecimento; bastante coisa; conhecimento sobre o tema; o que mais aprendi; mais me acrescentou; mesmo fazendo parte do grupo, a gente não corre atrás, não sabe; conhecer as outras deficiências, sobre a minha mesmo; algumas leis; essas coisas que eu não sabia, aprendi de direitos; sobre acessibilidade; talvez em nenhum outro lugar eu teria tanta informação assim; encontros que tiveram sobre a temática, foram muito interessantes, pude enriquecer mais o meu aprendizado na temática; aprender ainda mais sabe; aprofundar mais algumas questões; tirar dúvida de outras que eu não sabia; relembrar outras que eu já sabia; aprendi bastante a história da luta da pessoa com deficiência; não foi fácil, não foi um negócio dado, muita gente que sofreu bastante antes e que apesar de estar ruim hoje, já houve uma grande melhora; esses aprendizados eu espero que fique pra sempre assim; foi muito legal que eu senti que ele (colega) também se aprofundou no assunto; uma vivência importante pra ele, perceber a temática de um outro jeito, conhecer mais afundo</p>
<p>Indicador 2: Conhecimento e identificação com os pares</p>	<p>conhecer o resto do pessoal; outras pessoas com deficiência na unesp, nunca tinha visto; eu me senti pertencente a um grupo que eu não sentia antes; como se eu tivesse um espaço possível de me ressaltar e sobressair na universidade; de ser alguém, de ser enxergada como alguém, como um ser humano de verdade; problema não é só comigo tem outras pessoas que passam por questões parecidas; é possível ter uma vida, ser “feliz” mesmo com essas limitações; foi bom ter contato com pessoas que apesar de não terem as mesmas dificuldades que eu tenho, tem outras; tem muitas poucas pessoas com deficiência no campus</p>
<p>Indicador 3: Construção de laços afetivos, amizades, redes de apoio na universidade</p>	<p>foi a amizade que a gente fez aqui; importância da rede de apoio que formou através do grupo; sobre laços que eu criei, tanto com você, quanto com as pessoas com deficiência do campus, foi o principal; podendo compartilhar experiências em comum, com pessoas com deficiência e com pessoas que estão envolvidas na temática também, ajudou muito, foi tipo uma catarse; terapêutico; eu me senti pertencente a um grupo que eu não sentia antes; um espaço possível de me ressaltar e sobressair na universidade; de ser alguém; de ser enxergada como alguém; como um ser humano de verdade; problema não é só comigo tem outras pessoas que passam por questões parecidas; foi bom ter contato com pessoas que apesar de não terem as mesmas dificuldades que eu tenho, tem outras</p>
<p>Indicador 4: Fórum como um momento de representatividade dos estudantes com deficiência no compartilhamento de suas experiências e luta pelos seus direitos na universidade</p>	<p>fórum foi bem legal; foi o ponto alto mesmo; não esperava ter que chegar a fazer algo do tipo na faculdade, sobre o diverso; conseguir compartilhar todas as experiências; eu nunca tinha feito parte de uma mesa; achei bem legal; foi muito fera; resultado bom; o evento foi o ápice do negócio; eu ter envolvido até demais, momento muito importante; pude falar em público sobre as minhas vivências, minhas questões; escutar as vivências e barreiras das outras pessoas com deficiência do campus; foi muito importante nos termos falado sobre isso; ganharmos cada vez mais espaços</p>

	possíveis, garantindo o nosso direito; a junção do individual para o coletivo; no sentido e significado para a sócio histórica senso coletivo, de se envolver com a temática; eu fiquei impressionado que eu não fiquei muito nervoso lá; foi bom que apesar de eu já ter ouvido eles aprofundaram mais na história deles, na trajetória deles; principalmente a Carla que eu não conhecia foi muito mais difícil que qualquer um junto ali e você vê que ela esta no mestrado;
Indicador 5: Surpresas, expectativas e sentimento de coletividade na realização do Fórum	fórum foi bem legal; foi o ponto alto mesmo; não esperava ter que chegar a fazer algo do tipo na faculdade, sobre o diverso; conseguir compartilhar todas as experiências; eu nunca tinha feito parte de uma mesa; achei bem legal; foi muito fera, resultado bom; o evento foi o ápice do negócio; eu ter envolvido até demais; momento muito importante; pude falar em público sobre as minhas vivências, minha questões; escutar as vivências e barreiras das outras pessoas com deficiência do campus; junção do individual para o coletivo no sentido e significado para a sócio histórica; senso coletivo, de se envolver com a temática; em pouquinho em pouquinho cada um vai colaborando um pouco; eu fiquei impressionado que eu não fiquei muito nervoso lá
Indicador 6: A importância do outro: expectativas de haver pessoas interessadas e que se importam com o tema	pessoas que se importavam com o tema; que não conhecem também; quem foi se importava né; apesar de ter ido bastante gente, mais do que eu achei que ia dar; foi legal saber que tem gente que se importa; dispostos pra fazer alguma coisa pra melhorar aqui na universidade em termos de inclusão e acessibilidade; foi legal ver bastante gente que não tinha deficiência e estava lá também; mesmo que seja estudante da área; quem não sente ou não tem alguém na família não tá nem aí, não que não se preocupe, mas não liga tanto; eu esperava que fosse mais gente assistir; acho que isso só demonstra como a sociedade ainda precisa evoluir muito nisso; eu mentalizava aquele teatro com cem pessoas, lotado; quem estava lá estava interessado; refletiu sobre o assunto, conversou; foi muito enriquecedor tanto de escutar as questões cotidianas das barreiras que cada um enfrenta; apesar de não ter ido muita gente quem foi conseguiu pegar um pouco do espírito do que tem que fazer
Indicador 7: Crescimento pessoal e profissional	agora eu sou mais o cara chato; agora eu sei explicar pras pessoas de fora também; de militar nessa causa aí, foi mais isso; agora eu consigo transmitir conhecimento pras outras pessoas; tentar fazer elas olharem também pra essa questão; quem tem contato comigo eu consigo guiar, passar o que eu aprendi aqui né, bastante; questões pessoais de me sentir mais pertencente, mais ser humana; refletir sobre questões, tanto pessoais, como profissionais na área; quero trabalhar com isso no futuro; fazer mestrado na área; militar em algum órgão público; várias sementinhas que estão sendo plantadas e que eu acho que eu vou começar a colher um pouquinho; é muito frutífero; não da pra ter noção ainda de como isso impactou, mas eu tenho que certeza que foi muito e tá só no começo ainda; é uma luta eterna, gigante e que eu quero continuar, aprofundar o assunto, conhecer mais pessoas com deficiência, trabalhar em lugares que tenham esse público, sentir a questão na prática, juntar a teoria com a prática; objetivo no final é uma transformação social no tema, sociedade seja mais inclusiva, que existam mais leis; eu quero militar em algum órgão público; vontade é o que não falta; me ajudaram a ter essa certeza, efetivar

	sobre o assunto e criar mais ideias assim para o futuro; aprendi a ser mais tolerante; agora eu passo num lugar eu vejo o quanto não é nada acessível e antes eu passava assim, sem nem perceber, em todos os lugares que eu vou,
Indicador 8: Necessidade de se promover ações inclusivas e de acessibilidade na universidade	é preciso né, acho que falta ações de acessibilidade na universidade; deviam ter pensando nisso antes; acho que tem bastante coisa pra fazer também; importância de estourar essa bolha, de não ficar algo tão específico, só em quem tem deficiência, ampliar isso pra comunidade e de poder tornar essa questão maior; pessoas com deficiência terem mais acesso, tanto na universidade, como em todos os outros âmbitos e aspectos da vida, podendo ter mais vozes; a maioria das pessoas que se envolvem com isso, são pessoas que tem deficiência ou que convivem com pessoas que tem
Indicador 9: Interesse em transmitir conhecimento e defender a causa dos direitos da pessoa com deficiência	agora eu sei explicar pras pessoas de fora também as coisas; de militar nessa causa aí, foi mais isso; agora eu consigo transmitir conhecimento pras outras pessoas e tentar fazer elas olharem também pra essa questão; quem tem contato comigo eu consigo guiar, passar o que eu aprendi aqui, bastante; quero trabalhar com isso no futuro, fazer mestrado na área, militar em algum órgão público; é uma luta eterna, gigante e que eu quero continuar, aprofundar o assunto conhecer mais pessoas com deficiência, trabalhar em lugares que tenham esse público, sentir a questão na prática juntar a teoria com a prática; objetivo no final é uma transformação social no tema, sociedade seja mais inclusiva, que existam mais leis; eu quero militar em algum órgão público vontade é o que não falta.

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE J

**QVA-r****QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS**
(Versão Reduzida)

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

© Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e actual momento académico. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

A **primeira parte** do questionário diz respeito a dados de caracterização da sua situação.

A **segunda parte** constitui o questionário propriamente dito. De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de **1 a 5** pontos conforme indicado:

- ① Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- ② Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica
- ③ Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não
- ④ Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- ⑤ Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder.

Não existe um tempo limite, no entanto, procure não dispendir demasiado tempo nas suas respostas.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO		
1. Nome: _____	2. Sexo: M <input type="radio"/> F <input type="radio"/>	
3. Número Mecanográfico _____	4. Curso: _____	5. Idade: _____ (anos)
6. A entrada no Ensino Superior implicou a minha saída de casa? Não <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Se sim , estou viver:		
Numa Residência Universitária <input type="radio"/>	Na Casa/Apartamento com familiares <input type="radio"/>	Outro local (especifique) _____
Num Apartamento com outros estudantes <input type="radio"/>		
Num Apartamento sozinho <input type="radio"/>		
7. Qual a actual condição dos seus pais, perante o trabalho:		
	Pai	Mãe
Exerce uma profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocupa-se só das tarefas do lar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempregado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequenta um curso de formação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Está à procura de emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reformado(a) / Pensionista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incapacitado(a) para o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra (especifique) _____	_____	_____
8. Indique a profissão actual dos seus pais (ou a última caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido):		
	Pai	Mãe
Directores e quadros superiores administrativos (ex: gestores de empresas, membros de corpos legislativos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresários e patrões da indústria, comércio e agricultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissões científicas, técnicas e liberais (ex: engenheiro, advogado, médico, professor do 3º ciclo do ensino básico/ secundário/universitário, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissões técnicas intermédias (ex: contabilista, técnico médio, enfermeiro, professor do 1º e 2º ciclos do ensino básico, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoal administrativo (secretário, telefonista, empregado de balcão, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoal dos serviços de protecção e segurança e serviços pessoais e domésticos (ex: serviço ao domicílio, vendedores, empregada doméstica, ama, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agricultores ou outros trabalhadores ligados à silvicultura e pescas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhadores da produção industrial e artesãos (ex: mecânico, electricista, costureiro, operário industrial ou da construção civil, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forças armadas ou similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca exerceu uma actividade profissional (ex: doméstica, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não identificado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Qual a situação que melhor se aplica à actividade profissional dos seus pais (ou a última, caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido):		
	Pai	Mãe
Patrão ou empresário com assalariados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patrão ou empresário sem assalariados / Trabalhador por conta própria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assalariado / Trabalhador por conta de outrem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhador independente (recibos verdes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhador em empreendimento familiar (com/sem remuneração)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra (especifique) _____	_____	_____

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi	①	②	③	④	⑤
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	①	②	③	④	⑤
4. Apresento oscilações de humor.....	①	②	③	④	⑤
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	①	②	③	④	⑤
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	①	②	③	④	⑤
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....	①	②	③	④	⑤
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....	①	②	③	④	⑤
9. Sinto-me triste ou abatido/a.....	①	②	③	④	⑤
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....	①	②	③	④	⑤
12. Gosto da Universidade que frequento.....	①	②	③	④	⑤
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....	①	②	③	④	⑤
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	①	②	③	④	⑤
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....	①	②	③	④	⑤
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	①	②	③	④	⑤
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	①	②	③	④	⑤
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....	①	②	③	④	⑤
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....	①	②	③	④	⑤
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	①	②	③	④	⑤
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....	①	②	③	④	⑤
23. Sinto confiança em mim próprio/a.....	①	②	③	④	⑤
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.....	①	②	③	④	⑤
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	①	②	③	④	⑤
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....	①	②	③	④	⑤
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	①	②	③	④	⑤
28. Tenho momentos de angústia.....	①	②	③	④	⑤
29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade.....	①	②	③	④	⑤
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....	①	②	③	④	⑤

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	①	②	③	④	⑤
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	①	②	③	④	⑤
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	①	②	③	④	⑤
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	①	②	③	④	⑤
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar	①	②	③	④	⑤
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	①	②	③	④	⑤
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	①	②	③	④	⑤
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....	①	②	③	④	⑤
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.....	①	②	③	④	⑤
40. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	①	②	③	④	⑤
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....	①	②	③	④	⑤
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	①	②	③	④	⑤
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.....	①	②	③	④	⑤
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.....	①	②	③	④	⑤
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	①	②	③	④	⑤
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames	①	②	③	④	⑤
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	①	②	③	④	⑤
49. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....	①	②	③	④	⑤
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	①	②	③	④	⑤
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.....	①	②	③	④	⑤
53. Tenho boas competências de estudo.....	①	②	③	④	⑤
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....	①	②	③	④	⑤
55. Tenho-me sentido ansioso/a.....	①	②	③	④	⑤
56. Estou no curso com que sempre sonhei.....	①	②	③	④	⑤
57. Sou pontual na chegada às aulas.....	①	②	③	④	⑤
58. A minha Universidade tem boas infra-estruturas.....	①	②	③	④	⑤
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....	①	②	③	④	⑤
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	①	②	③	④	⑤

APÊNDICE K

ESCALA DE PERCEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL (ADAPTADO PRA PORTUGAL)

Gostaríamos de saber com que FREQUÊNCIA você recebe apoio de outra pessoa quando precisa. Dê suas respostas anotando, nos parênteses que antecedem cada frase, o número (de 1 a 4), que melhor representa sua resposta, de acordo com a escala abaixo:

1 = NUNCA

2 = POUCAS VEZES

3 = MUITAS VEZES

4 = SEMPRE

QUANDO PRECISO, NA UNIVERSIDADE, POSSO CONTAR COM ALGUÉM QUE...

1. () Me ajuda com a minha medicação se estou doente
2. () Me dá sugestões de lugares para eu me divertir
3. () Me ajuda a resolver um problema prático
4. () Comemora comigo as minhas alegrias e realizações
5. () Me dá sugestões sobre cuidados com a minha saúde
6. () Me compreende nas minhas dificuldades
7. () Me consola quando estou triste
8. () Me sugere fontes para eu me atualizar
9. () Conversa comigo sobre os meus relacionamentos afetivos
10. () Dá atenção às minhas crises emocionais
11. () Dá sugestões sobre algo que quero comprar
12. () Me empresta algo de que preciso
13. () Dá sugestões sobre viagens que quero fazer
14. () Demonstra carinho por mim
15. () Me empresta dinheiro
16. () Esclarece as minhas dúvidas
17. () Está ao meu lado em qualquer situação
18. () Dá sugestões sobre o meu futuro
19. () Me ajuda na execução das tarefas
20. () Me faz sentir valorizado como pessoa
21. () Me fornece alimentação quando preciso
22. () Me leva a algum lugar que preciso ir
23. () Orienta as minhas decisões
24. () Ouve com atenção os meus problemas pessoais
25. () Me dá sugestões sobre oportunidades de emprego
26. () Se preocupa comigo
27. () Me substitui em tarefas que não posso realizar no momento
28. () Dá sugestões sobre profissionais para ajudar-me
29. () Toma conta da minha casa na minha ausência.

NOME: _____

DATA: ____/____/____

FONTE: SIQUEIRA (2008)