



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ISABELA SAMOGIM SANTOS**

**PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA**

**Presidente Prudente – SP**

**2018**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ISABELA SAMOGIM SANTOS**

**PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Alex Sandro Gomes Pessoa

Presidente Prudente – SP

2018

370  
S237p

Santos, Isabela Samogim

Processos de resiliência em universitários com deficiência. / Isabela Samogim Santos. – Presidente Prudente, 2018.

122 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.

Bibliografia.

Orientador: Alex Sandro Gomes Pessoa

1. Inclusão escolar. 2. Deficiência. 3. Resiliência. 4. Universidade. Título.

**ISABELA SAMOGIM SANTOS**

**PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 22 de março de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Prof. Dra Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Prof. Dra Normanda Araujo de Moraes  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Fortaleza - CE

## DEDICATÓRIA

*À minha família...  
e a todos que acreditam na inclusão para a construção de uma sociedade mais justa  
e para todos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Foram tantas as pessoas que contribuíram para a conclusão desse Mestrado, que espero não cometer injustiças. Aos que não foram mencionados, mas que passaram por minha trajetória até aqui, sintam-se contemplados.

A Deus por me permitir concluir com saúde a conquista desse sonho.

Em especial, à minha família, à mãe (Sueli), ao pai (Rubens), à irmã (Ju) e ao irmão (Gustavo), por ser o alicerce que sempre me apoia e me motiva em todas as minhas conquistas.

Ao meu querido orientador, Alex Sandro Gomes Pessoa, pela confiança em mim depositada. Obrigada pelo cuidado e generosidade em cada orientação. Foi um privilégio ser sua orientanda. Você é exemplo e motivação!

Ao Senac PPR pela bolsa estímulo. Às minhas companheiras de trabalho, Cássia Helena Rodrigues e Kenia Maria de Figueiredo, que são muito mais que amigas, são como mães, e por não medirem esforços para que eu participasse de forma integral no mestrado, cobrindo minhas ausências.

Aos meus amigos que o mestrado me presenteou, em especial a Neli, Marina, Élide e Ronaldo. Como foi prazerosa essa caminhada com vocês. Obrigada por compartilharem as alegrias e angústias em cada encontro.

Agradeço às professoras Danielle Aparecida Nascimento dos Santos e Normanda Araujo de Moraes, por aceitarem participar da qualificação e defesa deste trabalho. Obrigada pela generosidade nos apontamentos. Dani, sua disciplina foi essencial para a minha formação pessoal e profissional.

Aos profissionais das duas instituições que contribuíram na realização do trabalho de campo, com a organização e viabilização das entrevistas. Em especial à Ina, que desde meu primeiro momento como aluna especial do mestrado se mostrou solícita, acolhedora e sempre sorridente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE que contribuíram na minha formação.

Gostaria de agradecer aos tutores e os estudantes que participaram dessa pesquisa, confiando a mim, a trajetória de luta de vocês diante das dificuldades impostas pela sociedade. Eu aprendi muito com cada um de vocês.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa pudesse acontecer.

## RESUMO

### Processos de resiliência em universitários com deficiência

A presente dissertação situa-se na linha de pesquisa intitulada Políticas Públicas em Educação, Práticas educativas e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista. O objetivo desta pesquisa foi analisar os processos de resiliência em universitários com deficiência, considerando quais práticas de inclusão escolar podem estar associadas a fatores protetivos nesse contexto. O referencial epistemológico adotado tem como referência a Abordagem Socioecológica de Resiliência e a Educação Inclusiva. O estudo proposto foi de natureza qualitativa em recorte transversal. A pesquisa foi realizada nas duas maiores universidades localizada numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, sendo uma pública e outra privada. Desse modo, após indicação de coordenadores de cursos das instituições supracitadas, o Estudo 1 foi composto por 7 estudantes universitários com deficiência, sendo 5 da instituição privada e 2 da universidade pública. No caso do Estudo 2, foi solicitado aos participantes da primeira etapa que identificassem pessoas em suas próprias universidades que desempenhavam a função de tutores de resiliência, o que repercutiu na constituição de um grupo de 7 participantes, sendo composta por 2 professores, 1 funcionário da instituição e 4 colegas de classe. Os instrumentos e técnicas utilizados nos dois estudos foram entrevistas semiestruturadas e entrevistas reflexivas. O conteúdo das perguntas foi fundamentado nas discussões sobre temas específicos da literatura. Para a análise do material, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. No Estudo 1, foram identificadas cinco categorias analíticas: Trajetórias de escolarização e suporte social recebido; Ações pedagógicas para Permanência e Exclusão no Ensino Superior; Fatores de proteção associados à promoção da resiliência; Fatores de risco associados à exclusão e vulnerabilidade; A função protetiva dos Tutores de Resiliência. Já no Estudo 2, foi constatada a emergência de três categorias: Experiências anteriores com pessoas com deficiência; Intencionalidade nas ações e construção de ambientes colaborativos; Ausência de espaços de formação e omissão da Universidade. Os resultados apontam que as universidades podem se configurar como um espaço de proteção e, portanto, promotora de processos de resiliência para jovens universitários com deficiência. Apesar disso, a pesquisa teórica e o trabalho empírico revelaram que existem práticas excludentes nas universidades, por isso ainda persistem práticas desalinhadas aos pressupostos da educação inclusiva. Contudo, constatou-se que pessoas com deficiência que acessam o ensino superior demonstram processos de resiliência, pois, apesar de todas as adversidades e barreiras impostas pela sociedade (e não pela deficiência), algumas conseguem ingressar no ensino superior, o que na cultura ocidental é uma conquista que revela prestígio social, senso de pertencimento e fortalecimento subjetivo.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Deficiência. Resiliência. Universidade.



## **ABSTRACT**

### **The resilience process in university students with disabilities**

The present dissertation is under the research line entitled Public Policies In Education, Educational Practices And Diversity, in the Graduate Program in Education from the University of Western São Paulo. The objective of this research was to analyze the resilience process in university students with disabilities, taking into consideration what scholar inclusive practices may be associated to protective factors in this context. The adopted epidemiological background is based on the Resilient and Inclusive Education Socio Ecological Approach. This study was of qualitative approach, with longitudinal research analysis. The research was conducted in the two largest universities from a medium-sized city in the countryside of São Paulo state, one of them being a public institution and the other a private one. Thus, after the indication of the course coordinators from the institutions mentioned above, the Study 1 was composed by 7 university students with disabilities, 5 of them from the private institution and 2 from the public one. In Study 2, it was requested from the participants in the first phase to identify people that held the position of resiliency tutors in their university, which influenced the origin of a group of 7 participants, in which 2 of them were professors, 1 was a staff member of the institution and 4 classmates. The instruments and techniques used in both studies were structured interview and reflexive interview. The content of the questions was based on the debates on specific themes from literature. For the data analysis, the content analysis technique was used. In Study 1, 5 analytical categories were identified: Schooling history and social support provided; Pedagogical actions for School Attendance and Exclusion in Higher Education; Protective factors associated to resiliency promotion; Risk factors associated to exclusion and vulnerability; The protective function of Resiliency Tutors. In Study 2, three categories emerged: Previous experience with people with disabilities; Actions intentionality and collaborative environments building; Lack of training ground and University omission. Results indicate that universities may constitute a space of protection and, therefore, promote resiliency process for young university students with disabilities. Nevertheless, the theoretical research and the empirical work depicted excluding practices in universities, thus, misaligned practices concerning the inclusive education assumptions still persist. Nonetheless, it has been raised as an hypothesis that people with disabilities who gain access to higher education show processes of resiliency, for, in spite of all the adversities and barriers imposed by the society (and not by the disability itself), some are able to be part of higher education programs, which in occidental culture is an achievement that reveals social prestige, sense of belonging and subjective strengthening.

**Keywords:** School Inclusion. Disability. Resiliency. University.

## LISTA DE SIGLAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
AIPD -	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE -	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP -	Centro Nacional de Educação Especial
CESB -	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CYRM -	Child and Youth Resilience Measure
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
IES -	Instituição de Ensino Superior
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
NAI -	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
OMS -	Organização Mundial da Saúde
ONU -	Organização das Nações Unidas
PNAES -	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEEPEI -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão
SENAC -	Serviço Nacional de Aprendizagem e Comércio
SiSU -	Sistema de Seleção Unificada

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigmas da inclusão .....	25
Quadro 2 - Marcos legais, políticos e pedagógicos importantes na construção de projetos inclusivos na universidade.....	36
Quadro 3 - Relatório sobre a auto declaração de deficiências – 1º sem. de 2016 ....	52
Quadro 4 - Técnica de entrevista empregadas nos participantes .....	55
Quadro 5 - Relação dos tutores indicados pelos estudantes e suas atribuições na universidade .....	57
Quadro 6 - Caracterização dos tutores .....	92

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trajetória das pessoas com deficiência no âmbito profissional e educacional .....	22
Tabela 2 - Informações Sociodemográficas dos Participantes.....	62
Tabela 3 - Caracterização da Deficiência.....	63

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I</b> .....	19
<b>1. ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS NA CONQUISTA DE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b> .....	19
1.1 Marcos internacionais .....	26
1.2 História e Políticas Públicas na Educação Especial no Brasil .....	27
1.3 Fundamentos teóricos sobre inclusão escolar: perspectivas progressistas e desafios recorrentes .....	31
1.4 Inclusão de Estudantes com deficiência no Ensino Superior .....	34
<b>CAPÍTULO II</b> .....	39
<b>2 RESILIÊNCIA: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS</b> .....	39
2.1 Fatores de risco e de proteção na promoção da resiliência em foco as pessoas com deficiência .....	43
2.2 Resiliência e Ensino Superior .....	48
<b>CAPÍTULO III</b> .....	50
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	50
3.1 Estudo 1 .....	51
3.1.1 Instituições e participantes .....	51
3.1.2 Instrumentos .....	54
3.1.3 Procedimentos .....	55
3.1.4 Análise de dados .....	56
3.2 Estudo 2 .....	56
3.2.1 Participantes .....	57
3.2.2 Instrumento .....	58
3.2.3 Coleta e Análise dos Dados .....	58
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	60
<b>4 RESULTADOS</b> .....	60
4.1 Estudo 1 .....	60
4.1.1 Categoria 1: Trajetórias de escolarização e suporte social recebido .....	64
4.2 Diferenças entre o ensino médio e o ensino superior .....	64
4.2.1 Categoria 2: Ações pedagógicas para Permanência e Exclusão no Ensino Superior .....	68
4.2.2 Categoria 3: Fatores de proteção associados à promoção da resiliência .....	72
4.2.3 Categoria 4: Fatores de risco associados à exclusão e vulnerabilidade .....	80
4.2.4 Categoria 5: Tutores de Resiliência .....	83
<b>CAPÍTULO V</b> .....	91
<b>5 RESULTADOS</b> .....	91
5.1 Estudo 2 .....	91
5.1.1 Categoria 1: Experiências anteriores com pessoas com deficiência .....	92
5.1.2 Categoria 2: Intencionalidade nas ações e construção de ambientes colaborativos .....	95
5.1.3 Categoria 3: Ausência de espaços de formação e omissão das Universidades .....	96

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>ANEXOS</b> .....	116
<b>ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	117
<b>ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	118
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)</b> .....	119
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TUTORES)</b> .....	121

## INTRODUÇÃO

Uma busca constante por princípios e práticas inclusivas revela parte da minha trajetória profissional como pesquisadora e docente<sup>1</sup>. Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência suscitaram a minha busca pelo conhecimento, rumo à educação que liberta e transforma, garantindo a todos autonomia pessoal e intelectual diante das propostas educacionais do contexto brasileiro.

No meu percurso acadêmico, com a conclusão da graduação em Enfermagem entre os anos de 2005 a 2008, o interesse pela educação sempre esteve presente nos meus temas de estudo e pesquisa. No ano de 2010, frente a um novo desafio, comecei a ministrar aulas no curso Técnico em Enfermagem no Serviço Nacional de Aprendizagem e Comércio (Senac) de Presidente Prudente (SP).

O fato de me deparar com alunos com deficiência nessa instituição me fez perceber que as práticas educativas inclusivas nunca foram abordadas em minha formação, mesmo no curso da pós-graduação em docência (nível lato sensu). Diante desse cenário, passei a interessar-me pelas questões relacionadas à inclusão escolar na qualidade de um campo de estudos que valoriza as diferenças e que faz com que a pessoa com deficiência se sinta bem em seus espaços de formação.

Já em 2012, no âmbito de um projeto voltado ao atendimento de alunos com deficiências intelectuais, as ações educativas organizadas pelo SENAC voltadas a esse público me chamaram ainda mais a atenção. O Programa Educação para o Trabalho Trampolim tinha como público alvo a inclusão de pessoas com deficiências e em situação de vulnerabilidade social, preparando-os para a inserção no mercado de trabalho. Os desafios dessas ações, bem como os sucessos observados em algumas situações, foram consolidando algumas convicções e outras incertezas que, posteriormente, se desdobraram em questões de pesquisa.

A partir disso, houve uma inquietação sobre a questão de quais práticas inclusivas poderiam colaborar no aprendizado de alunos com deficiência, da mesma maneira surgiu o interesse em compreender de que maneira ocorre o

---

<sup>1</sup> Na introdução desta dissertação, usarei a primeira pessoa do singular, por se tratar de momentos da minha trajetória pessoal e profissional que justificam o meu envolvimento com a temática.

acesso à educação formal e as possibilidades de permanência. As preocupações continuaram quando percebi que as temáticas de inclusão tinham uma relevância nas discussões pedagógicas da própria instituição que atuava.

Dessa forma, foi crescendo o interesse em pesquisar mais sobre tal questão, ampliando o olhar sobre os processos que viabilizam as pessoas com deficiências adquirirem níveis satisfatórios de escolarização, assim como os impactos que a inserção, nesses contextos institucionais, tem em suas vidas, uma vez que podem garantir o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento subjetivo.

A participação em duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE): 1) Processos de escolarização de crianças e adolescentes em situação de exclusão social e 2) Fundamentos e Práticas da Educação Inclusiva, foram de fundamental importância para o desenvolvimento dessa pesquisa. As discussões que emergiram nas aulas me ajudaram a compreender que a inclusão perpassa a necessidade de lidar com as diferenças e como determinadas práticas culturais tendem a produzir diferenciações e marcações que categorizam determinados grupos, interferindo negativamente no desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Também é importante destacar a minha participação no Grupo de Pesquisa com Pessoas em Situação de Vulnerabilidade Social (GPPVS). Esse espaço também contribuiu para o entendimento e aprofundamento de questões relacionadas aos mecanismos subjetivos de risco e proteção relacionados à resiliência e à superação das adversidades em populações em situações de vulnerabilidade. Nesses espaços de diálogos com meus pares, surgiu, pela primeira vez, a hipótese de que a deficiência, por si só, não se configura como um fator de risco ao desenvolvimento humano. O que, na verdade, constitui-se como risco seriam as práticas excludentes e o não reconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência, que continuam sendo segregadas e seus direitos permanecem violados.

As questões pessoais acima mencionadas, a minha trajetória de formação inicial e no âmbito da pós-graduação motivaram o desenvolvimento deste estudo. A pesquisa se faz relevante, pois, de acordo com o último Censo realizado, em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira era de 190.755.799, sendo que 45.623.910 (23,92%) possuía algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Os dados referentes



à educação mostram que a taxa de alfabetização em relação às demais pessoas da mesma faixa etária (15 anos ou mais) foi de 90,6% das pessoas sem deficiência e 81.7% para as que possuem alguma deficiência.

Ainda segundo o IBGE, as taxas de escolarização no Brasil foram maiores nas pessoas sem deficiência (96,9%) do que nas pessoas com deficiência (95,1%). Em relação ao trabalho, mesmo com as cotas para as empresas, a participação dessas pessoas era baixa em 2010 (23,61%). Diante desse cenário, é importante conhecer as demandas dessa população para equiparar as condições de participação social das pessoas com deficiência.

Segundo dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, 2016), o Censo da Educação Superior demonstra que, entre 2003 e 2015, o número de estudantes com deficiência aumentou de 5.078 para 33.475 estudantes, representando um crescimento de 559%. Isso exige que mais pesquisas sejam conduzidas para a compreensão de mecanismos de permanência dessa população, além de permitir dar voz e entender a perspectiva dos próprios estudantes com deficiência.

Com base nessas informações, esta pesquisa teve como objetivo analisar os processos de resiliência em universitários com deficiência, considerando quais práticas de inclusão escolar podem estar associados a fatores protetivos, levando em consideração a perspectiva dos estudantes e de seus tutores de resiliência. Em relação aos objetivos específicos, ficaram definidas as seguintes finalidades:

- Avaliar a percepção dos estudantes sobre os indicadores de proteção associados à universidade e que auxiliam em sua permanência no ensino superior;
- Averiguar os aspectos subjetivos que motivam algumas pessoas a adotarem uma postura altruísta e colaborativa com os estudantes com deficiência, associando tais ações com o conceito de tutores de resiliência.

O primeiro capítulo aborda os aspectos históricos e políticos na conquista de direitos das pessoas com deficiência. Nessa parte do trabalho, encontram-se as referências das principais correntes teóricas que analisam a trajetória histórica das pessoas com deficiência, desde a exclusão, segregação, integração e inclusão. Além disso, são apresentados os principais marcos

internacionais e nacionais, bem como os fundamentos teóricos sobre inclusão escolar: perspectivas progressistas, desafios recorrentes e a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

O segundo capítulo traz conceitos e prerrogativas teóricas sobre resiliência, como também os fatores de risco e de proteção na promoção da resiliência, com foco nas pessoas com deficiência. Considera-se que, apesar das adversidades encontradas na sociedade, como barreiras arquitetônicas e atitudinais, esses estudantes conseguem, por meio de fatores de proteção, acessar os espaços de privilégio social, como a universidade. Essa conquista, por hipótese, pode indicar o acionamento de processos de resiliência. Assim sendo, neste trabalho, busquei analisar como a universidade pode contribuir para o processo de resiliência nesses estudantes.

Já no terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, a abordagem empregada, as instituições e os participantes, os instrumentos e procedimentos, tal como as análises dos dados e considerações éticas. Neste capítulo, também são apresentados os desafios do trabalho de campo, a maneira com que os contatos foram estabelecidos e os principais passos que nortearam a pesquisa.

Em seguida, no quarto capítulo, são apresentados os resultados e discussões do Estudo 1, que analisou a percepção dos estudantes sobre os indicadores de proteção associados à universidade e que auxiliam em sua permanência no ensino superior. A análise de conteúdo empregada possibilitou a construção de categorias analíticas que versam sobre os fatores de risco e proteção para pessoas com deficiência no âmbito das universidades, tanto quanto as articulações teóricas e empíricas com o construto resiliência.

O quinto capítulo apresenta os resultados e discussões do Estudo 2, que teve como proposta averiguar os aspectos subjetivos que motivam algumas pessoas a adotarem uma postura altruísta e colaborativa com os estudantes com deficiência, associando tais ações com o conceito de tutores de resiliência. Essas pessoas foram indicadas pelos estudantes como pessoas que os motivam e contribuem de forma positiva para a sua permanência na universidade. Após a transcrição das entrevistas com os tutores, procedemos com a categorização das

falas e discussão com a literatura, revelando temas ainda pouco explorados por estudiosos da área.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais a partir dos resultados obtidos em todo o processo de construção desta dissertação, assim como as limitações e perspectivas futuras para novas investigações. Espera-se com esta pesquisa suscitar o interesse pela reflexão e discussão dentro dessa temática, na busca da efetiva inclusão e na consolidação de práticas educativas que se constituam como fatores de proteção e repercutam em processos de resiliência na vida de pessoas com deficiência.

## CAPÍTULO I

### 1. ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS NA CONQUISTA DE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os caminhos percorridos pelas políticas de inclusão esbarram em barreiras culturais fundamentadas em ações do tipo assistencialistas, paternalistas, conservadoras e excludentes, que impedem os avanços de metodologias inovadoras para a escolarização de alunos com e sem deficiências no ensino regular. As pessoas com deficiência têm uma trajetória escolar marcada, historicamente, pela dificuldade do sistema em aceitar as diferenças. A inclusão no Ensino Superior, por exemplo, é uma conquista recente das pessoas com deficiências. Porém, há que se considerar em que condições eles acessaram o sistema educacional, bem como os desafios que enfrentam.

Ao longo da história a pessoa com deficiência foi estigmatizada e excluída de diversos espaços sociais (MAZZOTTA, 2003; BIANCHETTI, FREIRE 2012). A deficiência foi compreendida como um atributo, uma marca ou um traço de ordem física, intelectual ou sensorial, que categorizou e estabeleceu os lugares que as pessoas com deficiência deveriam ocupar na sociedade, em geral, posições de menor prestígio social (ZARDO, 2012).

O empoderamento e as oportunidades de acesso e participação social foram, por muito tempo, negados às pessoas com deficiência pela sociedade. Eles perdiam a capacidade de expressar-se em qualquer situação. Independentemente de sua condição, suas escolhas e tomadas de decisões eram tolhidas (SASSAKI, 1997).

A falta de conhecimento sobre as deficiências causava estranheza, contribuindo para que estas pessoas fossem marginalizadas, excluídas e ignoradas. Observa-se, ainda, que a condição de “incapacitado”, “deficiente” e “disfuncional” levou a omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender as demandas específicas dessa população (BIANCHETTI, FREIRE, 2012; LIBÓRIO, CASTRO, 2005; GALVÃO FILHO, 2009; GOFFMAN, 1988; MAZZOTTA, 2011; OMOTE, 2005; ZARDO, 2012).

As atitudes excludentes em relação a essa população existem desde a antiguidade. Na Grécia Antiga, crianças que nasciam com alguma deficiência eram

eliminadas, sem que houvesse culpa por tal atitude. A cultura grega valorizava a perfeição do corpo, a beleza e a força. Se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra esse ideal, era eliminada (BIANCHETTI, FREIRE; 2012). Surge, nesse período, o termo estigma. As pessoas com deficiência eram sinalizadas para evidenciar algo de extraordinário ou ruim, servindo de alerta para a sociedade, que deveria afastar-se dessas pessoas, que passavam a ser estigmatizadas e marginalizadas (PEREIRA, 2008).

Já durante a Idade Média, o misticismo prevaleceu, dificultando a integração desses indivíduos na sociedade, pois eram vistos ora como possuidores de demônios, ora como divinos, sendo, por vezes, rejeitados e sacrificados ou protegidos e segregados (ARANHA, 2004; ZARDO, 2012; SILVA e DESSEN, 2001). No início da era cristã, passou-se a proteger a pessoa com deficiência, por considerar que possuísem uma alma. Embora prevalecesse a relação entre pecado e deficiência, iniciativas de acolhimento, baseados em concepções religiosas, começaram a substituir o extermínio dessas pessoas (ARANHA, 2004; SILVA e DESSEN, 2001).

Sasaki (1997) também descreve essa fase de exclusão como um período no qual pessoas que tivessem algum tipo de deficiência eram consideradas indignas de educação escolar e ficavam confinadas em lares e sanatórios. O período da história conhecido como isolamento social foi marcado pelo acolhimento por instituições religiosas ou filantrópicas, com a finalidade de cuidar dos “desamparados”.

Porém, nessa concepção, ainda se exclui a pessoa com deficiência do convívio com a sociedade, estabelecendo uma relação fundamentada na caridade e na benesse. Essas pessoas ficavam confinadas e escondidas, com a falsa ideia de proteção, sem controle de qualidade no atendimento e sem favorecer autonomia (PEREIRA, 2008).

No século XVIII, concomitante com a revolução industrial e seus desdobramentos sociais, foi reforçada a ideia de invalidez e incapacidade atribuída às pessoas com deficiências (BIANCHETTI, FREIRE, 2012). Esse novo modelo de produção valorizava e reconhecia o que era produzido em termos da geração e concentração de riqueza, excluindo sumariamente aqueles que já eram estigmatizados e excluídos pela sociedade (ZARDO, 2012, PEREIRA, 2008).

O capitalismo traz mudanças em diversas dimensões, principalmente, nas esferas sociais, como um modo de produção material, que organiza a vida, trabalho e processo mercadológico, colocando o lugar que cada indivíduo ocupa no processo produtivo. Reforça a exclusão do deficiente quando considera pecado ao atribuir inutilidade ao sujeito considerado não produtivo (BIANCHETTI, FREIRE 2012).

Com o avanço da medicina e do pensamento iluminista, a deficiência passou a ser entendida como disfunção, desvio e anormalidade, algo patológico que necessitava de tratamento e medicação (PEREIRA, 2008). O modelo médico reforçou a ideia de que bastava a sociedade prover algum tipo de serviço para solucionar o problema, causando resistências atitudinais e estruturais para incluir essas pessoas (SASSAKI, 1997).

Sasaki (1997) coloca que a história da educação de pessoas com deficiência percorreu por 4 fases ou períodos. São eles: Exclusão, segregação, integração e inclusão. O período de exclusão, as pessoas com deficiência não eram dignas de educação e ficavam isoladas em seus lares ou instituições. Em relação às atitudes sociais, Mazzotta (2003) também denomina esse período como marginalização, caracterizado com atitudes de omissão e descrença pela população em relação às pessoas com deficiência.

O período conhecido como segregação tinha como objetivo oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga familiar e social. Nesse sentido, a educação de tais pessoas ficava reduzida a iniciativa da área médica e, geralmente, acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, sem qualquer tipo de envolvimento do poder público (SASSAKI, 1997; CAPELLINI, MENDES, 2010). As atitudes sociais que prevaleceram nesse período foram do tipo assistencialista (MAZZOTTA, 2003).

São criados os centros de reabilitações para supostos tratamento, com o intuito de modificar a aparência ou comportamento indesejado e desviante (PEREIRA, 2008). As consequências sociais das instituições de amparo à deficiência foram, por muito tempo, um reforço da invalidez dessas pessoas, fortalecendo o preconceito e a discriminação (SASSAKI, 1997; ZARDO, 2012).

A fase da integração teve o intuito de acabar com a prática da exclusão social que perdurou por vários séculos. As instituições foram se especializando para atender pessoas com deficiências. Porém, a segregação e exclusão continuaram

sendo praticadas. O objetivo era prover serviços que eram deficitários na sociedade (CAPELLINI; MENDES, 2010).

Nessa fase de integração, surgem as classes especiais na escola comum. Omote (2005) afirma que houve um aumento de ofertas aos alunos com deficiência de classes especiais e salas de recursos. Contudo, esses serviços visavam mais atender a demanda de alunos vítimas do fracasso escolar do ensino comum, do que ofertar oportunidade de acesso aos que estavam fora da escola (CAPELLINI, MENDES, 2010).

Com as propostas de inclusão das pessoas com deficiência, surge, na década de 80 e 90, uma mudança no paradigma da educação, que passou a considerar o sistema educacional responsável pela promoção de uma educação de qualidade para todos. O conceito de Educação Inclusiva deixa de considerar apenas a inserção física de alunos com deficiência e passa a ser entendida como uma reestruturação e adaptação do sistema diante das especificidades (SASSAKI, 1997).

A Tabela 1 sumariza os períodos supracitados e mostra como as pessoas com deficiência eram tratadas no âmbito do trabalho e das escolas regulares:

Tabela 1- Trajetória das pessoas com deficiência no âmbito profissional e educacional

continua

Fases	Trajetória no Mercado de Trabalho	Trajetória Educacional
<b>Exclusão</b>	A pessoa com deficiência não tinha nenhum acesso ao mercado de trabalho competitivo. Era considerada crueldade uma pessoa com deficiência trabalhar. Depois, motivos como: falta de habilidade física e profissional, falta de escolarização e qualificação para o mercado de trabalho, assim como dificuldades de transporte e apoio das famílias fizeram com que fossem excluídos.	As pessoas com deficiência não recebiam nenhum tipo de educação e demais serviços, pois eram considerados indignos. Ficavam isolados em lares ou instituições.

conclusão

<b>Segregação</b>	Surgem as ofertas de emprego nas instituições filantrópicas, com características paternalistas, uso de mão de obra barata e sem vínculos empregatícios pelas empresas.	Recebiam atenção das instituições filantrópicas. Surge a “educação especial” por instituições voluntárias, depois por escolas especiais e centros de reabilitação. A sociedade passa a considerar a necessidade de escolarização e treinamento profissional.
<b>Integração</b>	Pessoas com deficiência eram empregadas desde que tivessem qualificação profissional ou que fossem feitas pequenas adaptações nos locais de trabalho ou em setores segregatícios. Eram afastados de outras pessoas, sem que houvesse efetivo envolvimento dessas pessoas para um bom desenvolvimento de recursos humanos.	Surgem as classes especiais dentro das escolas comuns. Elas eram afastadas das demais crianças para não interferirem no ensino e nem gastar energia do professor, interferindo na educação dos demais. A ideia central era de que criança é que deve se adaptar à escola.
<b>Inclusão</b>	Quando a empresa adota práticas inclusivistas como: adaptação nos postos de trabalho, procedimentos e capacitação dos demais trabalhadores e acredita no valor da diversidade humana.	A escola passa a considerar a necessidade e inclusão de todos os alunos, não somente os que possuem alguma deficiência, mas também aqueles que apresentam dificuldades na escolarização. A ideia central é de que é a sociedade e a escola que devem se adaptar para atender de maneira satisfatória a todos.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Sassaki, (1997)

#PraCegoVer: Tabela composta de três colunas. Na primeira coluna as fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Na segunda e terceira coluna, as



trajetórias no mercado de trabalho e na educação de acordo com cada fase citada na primeira coluna.

As produções sociais e culturais estabelecidas ao longo da história da pessoa com deficiência tiveram uma relação de estreita dependência e estavam, muitas vezes, sujeitas a relações do poder de incluir e excluir, classificar, hierarquizar, eleger, sendo a diferença considerada parte ativa da formação da identidade (SILVA, 2000). As representações de identidade criaram processos de diferenciação e preconceitos, com mecanismo de exclusão como produto cultural, por isso, na sociedade atual, ainda fica difícil romper com a ideia de que a diversidade não é um problema e que deve ser encarada com algo normal.

Há uma forte tendência na sociedade de associar um estereótipo favorável às coisas consideradas belas, e desfavoráveis às coisas consideradas feias. Os padrões sociais, as práticas culturais, a linguagem, os hábitos estabelecidos, os meios de comunicação de massa, entre outros elementos, ditam o que será considerado como beleza (SANTANA, 2013).

Todo esse processo histórico de desvalorização e exclusão da pessoa com deficiência foi sendo construído socialmente (SANTANA, 2013). A deficiência não representa um risco, sofrimento ou necessidade de isolamento, só apresenta uma desvantagem quando as restrições impostas pela sociedade não levam em conta suas necessidades e particularidades (DINIZ, 2007).

A inclusão é um movimento educacional, político e social de defesa dos direitos de todo indivíduo na participação consciente e efetiva na sociedade, com respeito às diferenças e equiparação de oportunidades. Atualmente, ainda encontramos resquícios da antiguidade referentes a essa exclusão que ainda devem ser superados (MENDES, 2010).

Para a adoção de práticas favoráveis à inclusão é necessário o abandono de práticas sociais discriminatórias com mudanças atitudinais. As atitudes são situações aprendidas em resposta favorável ou desfavorável frente a um objeto ou situação (SANTANA, 2013).

O reconhecimento dos paradigmas sobre a inclusão se faz necessário para o entendimento das práticas sociais que moldam as ações e podem permitir a melhoria de programas, serviços e políticas, para que possamos construir uma cultura inclusivista (SASSAKI, 1997). Dois paradigmas foram importantes no

contexto histórico de Inclusão, são eles: o modelo médico da deficiência e o modelo social da deficiência, conforme ilustrado em quadro abaixo:

Quadro 1 - Paradigmas da inclusão

Paradigma	Definição
<b>Modelo médico da deficiência</b>	A pessoa com deficiência precisa ser tratada, curada, reabilitada, para adequar-se à sociedade. Surgem nessa fase os centros de reabilitação.
<b>Modelo social da deficiência</b>	A sociedade é que deve ser modificada para atender às necessidades dos indivíduos. O desenvolvimento das pessoas com deficiência nas esferas: educação, reabilitação e qualificação profissional, devem acontecer dentro dos princípios de inclusão social.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Sasaki (1997)

#PraCegoVer: Quadro composto de duas colunas. Na coluna da esquerda, os paradigmas da inclusão: modelo médico da deficiência e modelo social da deficiência. Na coluna da direita, a definição desses modelos.

Além dos paradigmas, é importante conhecer o público alvo o qual a Educação Especial se destina. A Política de Educação especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1999), determina como é o atendimento especializado aos alunos que apresentam deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. De acordo com o Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008 e promulgada pelo Decreto Presidencial 6949/2009, em 25 de agosto de 2009 traz em seu Artigo 1 o conceito de pessoa com deficiência:

“Pessoas com deficiência incluem aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

No Relatório Mundial sobre a Deficiência em 2011, a OMS (Organização Mundial da Saúde) conceitua a deficiência como “interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais” (p.4), que limita a participação plena e eficaz dessa população em algumas atividades de forma igualitária. Assim, ressalta a diferença e a diversidade, em vez de dar ênfase à ótica da lesão e considerar as influências culturais e sociais para o desenvolvimento e superação de barreiras que a deficiência traz (SASSAKI, 1997).

A partir das críticas ao modelo médico, a inclusão indicava a necessidade da sociedade se adaptar para conseguir incluir. Esse novo paradigma traz a ideia de valorização das diferenças e exclusão de barreiras impostas pela sociedade, físicas e atitudinais, com garantia de direitos e deveres de todo cidadão (GALVÃO FILHO, 2009).

Segundo Libório e Castro (2005), o contexto escolar pode ser um promotor de inclusão social, na medida em que contribui para a formação do cidadão e efetiva participação em sociedade. Porém, para que isso aconteça são necessárias mudanças dos paradigmas educacionais num contexto mais amplo, que correspondam às necessidades dos indivíduos na sociedade contemporânea.

## **1.1 Marcos internacionais**

Em âmbito internacional, a ONU (Organização das Nações Unidas) foi a primeira entidade a expressar o lema “Uma sociedade para todos” na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1990. Na ocasião, esperava-se atingir a meta de uma sociedade inclusiva em 20 anos (SASSAKI, 1997).

Em 1981, foi proclamado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), com o lema “Participação Plena e Igualdade”, que teve como principais objetivos auxiliar no ajustamento físico e psicossocial da pessoa com deficiência. O AIPD valorizou o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência como membros participantes da sociedade, sendo um importante avanço no conceito de inclusão. O AIPD ganha visibilidade mundial ao dar voz às pessoas com deficiência, ao exercer pressão quando reivindica mudanças no atendimento e reabilitação na luta contra barreiras arquitetônicas e sociais (SASSAKI, 1997).

Em Jomtien, na Tailândia, a UNESCO realiza a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de

Aprendizagem e reforça que a “educação é um direito fundamental de todos”, sendo imprescindível para o desenvolvimento da cidadania e favorecimento do progresso social e cultural. Declarações como essa culminaram em discussões e debates relativos à inclusão educacional.

Conforme Sasaki (1997), em 1993, a Assembleia Geral da ONU adotou o documento Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Nações Unidas, 1996) dispondo que as pessoas com deficiência devem receber o apoio na educação, saúde, emprego e serviços sociais. Reafirma, com isso, o compromisso em prol da Educação para todos.

Em 1994 a Declaração de Salamanca, relembra as demais declarações das Nações Unidas e teve como objetivo discutir a educação aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, garantindo o direito e acesso à educação em escolas regulares a todos os alunos, com a responsabilidade de atender às suas necessidades, sendo a escola um espaço de respeito às diferenças e eliminando barreiras atitudinais e físicas (UNESCO, [1994]).

Outra grande repercussão internacional foi a Convenção da Guatemala, em 1999, que reafirma os direitos das pessoas e propõe o enfrentamento de todas as formas de discriminação, diferenciação, exclusão ou privação de liberdade. Em seu Art. I, define o termo deficiência como uma “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória” (ARANHA, 2006).

Com isso, se deu início à construção de uma nova política de educação especial, que propunha enfrentar o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior. Nesse processo, são repensadas as práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinindo a compreensão acerca das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos fundamentados da concepção de desenho universal (MANTOAN, 2003).

## **1.2 História e Políticas Públicas na Educação Especial no Brasil**

No Brasil iniciativas isoladas de assistência às pessoas com deficiências são oficializadas devido à atuação da comunidade, pais e adeptos à causa, surgindo, assim, as instituições especializadas. Inicialmente, esses espaços

tinham o intuito de desenvolver aspectos sociais ou terapêuticos através de atendimentos às pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual e física (MAZZOTTA, 2001).

O atendimento às pessoas com deficiência teve início em 1854 com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundada por D. Pedro II, atualmente Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2011). Três anos depois, em 1857, a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. As instituições mencionadas, de um modo geral, destacavam-se pela característica de um ambiente paternalista, cujas pessoas com deficiência tornaram-se dependentes, impossibilitando uma condição social diferente (MAZZOTTA, 2011).

Até 1950 foram criados 40 estabelecimentos de ensino regular, que prestavam atendimento escolar especial às pessoas com deficiência mental e 14 estabelecimentos de ensino regular, com atendimento voltado aos alunos com outras deficiências. Foram criadas também 3 instituições especializadas para atendimento a pessoas com deficiência mental e 8 para a educação de outros tipos de deficiência (MAZZOTTA, 2011).

No período de 1905 a 1950, são criadas algumas instituições para atendimento escolar especializado, fundamentados em ações assistencialistas e filantrópicas. Em função da omissão governamental, esses espaços mobilizaram a comunidade para preencher a lacuna no sistema educacional brasileiro (MENDES, 2010).

Em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com importante relevância na época para a educação de pessoas com deficiência mental. Desde 1981, obteve autorização da Secretaria de Educação para funcionar como Escola de Educacional Especial da APAE, ampliando seus serviços com a formação de convênios com órgãos federais, estaduais e municipais. Com essas instituições, a questão da deficiência foi saindo do âmbito de assistência em saúde para o âmbito educacional (MAZZOTTA, 2011).

A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto nº42.728, de 3 de Dezembro de 1957, fez com que o atendimento educacional às pessoas com deficiência fosse assumido a nível nacional. Tinha como objetivo a promoção, por todos os meios, das medidas necessárias à

educação e assistência, em todos os sentidos, no território nacional (MAZZOTTA, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4024/61, reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação e a considera uma forma de integração, que deverá ocorrer no mesmo serviço educacional e, quando necessário, em serviços educacionais especializados. Em seu artigo 89, a LDB coloca também o compromisso dos poderes públicos de oferecer tratamento especial, através de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções, às iniciativas relativas à educação das pessoas com deficiência que fossem consideradas eficientes (MAZZOTTA, 2011).

Com a criação do MEC (Ministério da Educação) em 1973, desenvolve-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pelo atendimento às pessoas com deficiência. Tem como o objetivo promover melhorias no atendimento dessas pessoas, em todo o território nacional. O Ministério da Previdência e Assistência Social, por sua vez, tem como finalidade a reabilitação e o atendimento médico-social (MAZZOTTA, 2011).

Até o final dos anos 80, “portador de deficiência” era a expressão utilizada para designar pessoas com necessidades especiais. A terminologia, até então utilizada, remetia a um período excludente, no qual tratava a deficiência como modelo médico, patológico, perdurando assim o enfoque clínico, como herança da medicina. Após a LDBEN/96 a terminologia é substituída para “pessoas com necessidades educacionais especiais” e depois público-alvo da educação especial com a PNEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CASTANHO, FREITAS, 2006).

O CENESP/MEC, ao estabelecer a Educação Especial como parte integrante da educação comum, também substitui as expressões “aluno excepcional” para “aluno com necessidades especiais”. Foi alterada, em 2006, para “pessoa com deficiência” pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, para ser, antes de tudo, pessoa (BRASIL, 2016).

Em 2008 acontece a 2ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com o tema “Inclusão, Participação e Desenvolvimento: Um Novo Jeito de Avançar”, que tem a inclusão como questão central nos debates através das esferas: saúde e reabilitação profissional; educação e trabalho; e acessibilidade (BRASIL, 2016).

Até esse momento, permanece a concepção de políticas especiais para o atendimento educacional de estudantes com deficiência sem uma efetiva política pública de acesso universal. As propostas de inclusão escolar no Brasil estão presentes na rede regular de ensino, principalmente depois da Constituição Federal de 1988 e da Declaração de Salamanca (UNESCO, [1994]) e estão normatizadas por instrumentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), fortalecendo os princípios defendidos pela educação inclusiva (ARANHA, 2006).

Com a Constituição Federal, em 1988, o Brasil assume a implantação de recursos para a garantia da melhoria de qualidade de vida para os cidadãos através de recursos e serviços para atendimento de suas necessidades, em todas as áreas de atenção pública (ARANHA, 2006). Iniciou-se uma série de reformas no sistema educacional, que trouxe ações que justificavam a necessidade de alcance de equidade, através da universalização do acesso a todos à escola e à qualidade do ensino.

A ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se no reconhecimento e valorização da diferença, estabelecida no Art. 5 da Constituição de 88 que afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, exigindo que as peculiaridades individuais sejam atendidas (ARANHA, 2006).

Desde a promulgação da atual Constituição, a Educação Especial passou a ser considerado complemento ao ensino regular, através do atendimento educacional especializado em turno oposto ao frequentado na escola comum. Essas indicações devem atravessar todos os níveis de escolarização, atendendo às especificidades dos alunos com deficiência com instrumentos que favoreçam a eliminação de barreiras e que facilitem o acesso ao conhecimento científico e interações sociais (BERSCH, 2013).

A Política Nacional para integração da pessoa com deficiência, através do Decreto nº 3298/1999, tem como princípios assegurar plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural, bem-estar pessoal com igualdade de oportunidades, sem paternalismos. Estabelece a matrícula compulsória nos cursos regulares das pessoas com deficiência, considerando a educação especial como modalidade de ensino (ARANHA, 2006).

Com o objetivo de reforçar esses direitos, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), na Lei nº 8.069/90, determina que os pais ou responsáveis tenham

a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino (BRASIL, 2016). Foi importante para a garantia de direitos básicos para as crianças e adolescente, com ênfase para aquelas com deficiência.

Em 1996, a LDB evidencia o direito à educação escolar das pessoas com deficiências e define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência (MANTOAN, 2013).

Na tentativa de difundir a inclusão, são implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país. A partir de 2003, por exemplo, é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que propôs desenvolver amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2011).

Com base nos pressupostos apresentados, pode-se afirmar que os marcos legais políticos e pedagógicos da educação brasileira, a mudança da concepção de deficiência, a consolidação do direito da pessoa com deficiência à educação e a redefinição da educação especial em consonância com os preceitos da educação inclusiva constituem os principais fatores que impulsionam importantes transformações nas práticas pedagógicas, visando garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

### **1.3 Fundamentos teóricos sobre inclusão escolar: perspectivas progressistas e desafios recorrentes**

A inclusão escolar significa considerar as especificidades e necessidades de cada aluno, preservar seus direitos de frequentar a escola comum e o Atendimento Educacional Especializado de forma individual, propiciando o desenvolvimento daquilo que lhe é limitado. Dependendo da especificidade, pode ser essencial o atendimento clínico para obtenção do objetivo do desenvolvimento das pessoas com deficiências, com diálogo entre os profissionais para facilitar o aprendizado (BATISTA, 2013).

Para oferecer uma escola de qualidade que atenda às especificidades dos alunos, deve-se romper com o ensino tradicional, com práticas conservadoras que atendem apenas a alguns alunos em alguns momentos. Uma escola de



qualidade deveria utilizar esse espaço para construção de indivíduos autônomos, críticos, valorizando a diferença, a relações entre pares, o clima socioafetivo, sem estimular competições, repetições, memorizações (MANTOAN, 2013).

A inclusão implica na aceitação de todos como seres humanos únicos e diferentes entre si. Sendo assim, a convivência respeitosa é essencial para que a inclusão social aconteça, para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou como sujeito, com o reconhecimento do valor de cada um, no espaço social, com participação na comunidade, em suas relações cotidianas, na elaboração, discussão e aplicação de políticas sociais públicas (MAZZOTTA, 2008).

Sasaki (1997) também concorda que inclusão escolar e inclusão social ocorrem quando a sociedade se adapta para incluir as pessoas com deficiências para assumirem seus papéis na sociedade, com igualdade de oportunidade para todos. É preciso romper não apenas com as barreiras arquitetônicas (que também são importantes), mas, sobretudo, com as barreiras atitudinais.

Sobre essa questão, é oportuno lembrar que uma política de inclusão escolar que respeita e reafirma a igualdade de direitos e assegura a educação escolar para todos é aquela que oportuniza condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola, praticando a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade e com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares (MAZZOTTA, 2008; CASTANHO, FREITAS, 2006; MANTOAN, 2013).

A inclusão escolar de alunos com deficiência é fundamental para garantir qualidade de vida e para uma melhoria na interação social, o que exige a necessidade de revisão nas práticas pedagógicas tradicionais a fim de realizar mudanças de diferentes ordens, para atender com qualidade todos os alunos (OMOTE, 2008).

Para uma escola aberta às diferenças, é necessário ressignificação e reorganização de seus processos, reestruturação do projeto político pedagógico com medidas que visem ao combate da exclusão e reforcem a heterogeneidade como promoção de diálogo entre as diversidades (MANTOAN, 2013).

Os modelos tradicionais de escola privilegiam o conhecimento científico de maneira descontextualizada, assimilação verticalizada dos conteúdos, na busca do aluno ideal, na padronização dos resultados, nas avaliações classificatórias,

repetências, evasões, etc. O modelo de inclusão escolar deveria romper com esses padrões. Esses movimentos educacionais inclusivos buscam novas formas de ensinar e aprender, levando em consideração a pluralidade cultural e a complexa rede de interação humana, beneficiando todos os alunos (MACHADO, 2013).

Uma escola inclusiva só será viável quando se romper com os modelos pedagógicos vigentes, respeitando a diversidade, com práticas inovadoras e inclusivistas. Uma escola com práticas segregadoras e paternalistas, que não respeitam a diferença, não faz inclusão. Romper com esse modelo exige a formação de professores para lidar com o heterogêneo, mudando sua forma de planejar as aulas, de avaliar, de dialogar entre pares (SARTORETTO, 2013).

A formação inicial e continuada dos professores deve permitir que eles entendam seu papel frente ao desafio da inclusão visando à formação de alunos com deficiência. Deve, ainda, promover o preparo na elaboração de situações de aprendizagem que contemplem a diversidade de seus alunos (FIGUEIREDO, 2013).

As ações pedagógicas devem reconhecer habilidades presentes na escola, adequando-se às diferenças dos alunos. A equipe pedagógica, por sua vez, deve adotar metodologias atualizadas e motivadoras e uma sistemática de avaliação baseada no acompanhamento do desenvolvimento das pessoas em sua singularidade (MAZZOTTA, 2008; MANTOAN, 2004).

O caminho mais coerente para se alcançar mudanças necessárias à inclusão escolar é criar novas estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas em todos os âmbitos da vida escolar: no currículo, na organização da sala de aula, na metodologia de ensino, no uso de estratégias diferenciadas, na filosofia da escola, nas atividades extracurriculares e, principalmente, na dimensão atitudinal, frente às diferenças, por toda a comunidade escolar (OLIVEIRA, 2006).

Segundo Booth e Ainscow (2000) para que a escola se torne efetiva na empreitada de garantir a inclusão, é necessário que ela se desenvolva em 3 direções: 1) cultura inclusiva: criação um ambiente de acolhimento, respeito e colaboração; 2) práticas educativas: permitem a participação de todos através de suas vivências; 3) por fim, política inclusiva: ações que visam a inclusão e melhoria da aprendizagem de todos.

Sendo assim, a pessoa com deficiência deve encontrar, na esfera social e, certamente nos espaços escolares, caminhos propícios para o seu desenvolvimento através de uma educação de qualidade para o trabalho e da

participação social efetiva. Apesar das discussões sobre inclusão terem avançado nos últimos anos, muitos objetivos ainda estão longe de serem efetivados (MAZZOTTA, 2008).

Para Mantoan (2013), a inclusão escolar é um desafio que provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, para que esses alunos possam exercer seu direito à educação. Para tanto, a escola deve aprimorar suas práticas, a fim de atender as diferenças provenientes das questões étnico-raciais, de classe, gênero, condição física e intelectual, entre outras.

Omote et al. (2005) afirmam que a transformação da escola em uma instituição genuinamente inclusiva envolve vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículos e também qualificação profissional de todos os envolvidos no processo. Acredita-se que tais princípios se aplicam a todos os níveis de ensino, inclusive no superior.

Castanho e Freitas (2006) esclarecem que, apesar dos avanços em relação às últimas décadas no que diz respeito aos direitos educacionais da pessoa com deficiência, são necessárias ações que orientem o educador na formação de sujeitos, valorizando a diversidade e a inclusão enquanto processo que reconhece e respeita as diferenças.

Contudo, no Brasil, os estudos que analisam as trajetórias de universitários com deficiência são escassos havendo a necessidade da condução de pesquisas que caracterizem os impasses presentes nesse processo.

#### **1.4 Inclusão de Estudantes com deficiência no Ensino Superior**

Segundo dados do SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão), em 2016, o Censo da Educação Superior demonstra que, entre 2003 e 2015, o número de estudantes com deficiência no ensino superior passou de 5.078 para 33.475, representando um crescimento de 559%. Isso significa que, de alguma forma, esses estudantes passaram a ocupar espaço nas Instituições de Ensino Superior. Porém, é preciso avaliar em que condições eles acessaram o sistema educacional em sua trajetória e os desafios que enfrentaram. Essas respostas podem fazer com que as universidades se reorganizem para o acesso e permanência desses estudantes.

A inclusão representa um desafio em todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e entender as diferenças e especificidades é fundamental para uma postura inclusiva. Para que isso aconteça, é preciso que sejam implementadas ações eficientes para uma educação de qualidade, com acesso igualitário ao conhecimento, proporcionando acessibilidade física e de comunicação (MANZINI, 2006).

Manzini (2006) define o termo acessível como “espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa” (p, 32). No ensino superior, criar condições de acessibilidade, seja ela atitudinal, física ou pedagógica, é materializar a inclusão, não só no acesso, mas de efetiva participação e aprendizagem.

Nos últimos anos, as temáticas de inclusão no ensino superior vêm ganhando destaque, principalmente por respaldo de documentos oficiais, tais como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Instituições Federais de Ensino Superior, o Programa Incluir, criado, em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (ARANHA, 2006).

O Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior – tem como objetivo a promoção da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, através de ações como: adequação arquitetônica, aquisição de recursos de tecnologia assistiva, aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessível e adequação de mobiliários para acessibilidade (BRASIL, 2013).

Para assegurar o pleno acesso em todas as atividades acadêmicas, as universidades devem elaborar projetos, considerando alguns marcos legais, políticos e pedagógicos, tais como (BRASIL, 2013):

Quadro 2: Marcos legais, políticos e pedagógicos importantes na construção de projetos inclusivos na universidade

Marcos legais, políticos e pedagógicos	Objetivo
<b>Constituição Federal/88</b>	Garante a educação como um direito de todos
<b>Decreto nº 3.956/2001</b>	Valida a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência
<b>Lei nº 10.436/2002</b>	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras
<b>Portaria nº 3.284/2003</b>	Requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
<b>Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000</b>	Determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer modalidade, público e privado, proporcionem condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência.
<b>Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002</b>	Dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.
<b>Decreto nº 6.949/2009</b>	Valida, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) onde assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
<b>Decreto nº 7.234/2010</b>	Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES.
<b>Decreto nº 7.611/2011</b>	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
<b>Lei nº 12.764/2012</b>	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados (BRASIL,2013).

#PraCegoVer: Quadro elaborado em duas colunas. Na coluna da esquerda, os marcos legais, políticos e pedagógicos para a construção de projetos inclusivos na universidade e na coluna da direita os objetivos desses marcos.

O papel social da universidade e seu compromisso de um ensino justo e democrático requer um olhar cauteloso e crítico, para reagir ao quadro de injustiças e de usurpação dos direitos dessa população. Para a efetivação desse compromisso, a universidade deve dotar alternativas como organizações administrativas e pedagógicas que respeitem as diferenças e igualdade de oportunidades e investimento nas eliminações de barreiras, arquitetônicas e atitudinais (MOREIRA, 2005).

A universidade desempenha papel importante no desenvolvimento social, quando se baseia em princípios de democratização e oportuniza a superação das dificuldades potencializando possibilidades que rompem com ações excludentes, através de recursos tecnológicos e pedagógicos que promovem a participação efetiva de todos (SARTORETTO, 2013).

Sasaki (1997) também concorda que a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino, é benéfica tanto para estudantes com deficiência, quanto para estudantes sem deficiência. O autor enfatiza o papel social por ela desempenhado, uma vez que permite a compreensão da diversidade, prepara para a vida em sociedade, para benefícios de uma aprendizagem inclusiva e diversificada.

As dificuldades de inserção e permanência no ensino superior podem ser devido a fatores culturais e políticos. Assim, nem sempre estar na universidade é estar incluído nela. Para que a inclusão se efetive, é imprescindível a participação nos processos de ensino (DUARTE et al., 2013).

Para oportunizar a efetiva participação de todos, é essencial que as universidades reflitam seu papel no sistema educacional. Dias, Silveira e Musis (2008, p. 4) afirmam que “as pessoas com deficiência têm chegado às universidades e estas instituições têm encontrado inúmeras dificuldades e dúvidas com relação ao que precisam prover e à forma como devem se estruturar para receber esses alunos”.

O estigma criado no decorrer da trajetória das pessoas com deficiência é destaque nas reflexões de Calheiros e Fumes (2011) que coloca o estigma social como fator de afastamento dessa população no Ensino Superior. Santana (2013) acrescenta que para o êxito da conquista de uma vaga na universidade é preciso uma Educação Básica de qualidade, o que pode ser um fator negativo para pessoas

com deficiência, já que a temática de inclusão ganhou forças somente nas duas últimas décadas.

Moreira (2005) coloca que a precariedade na formação dos professores universitários também se torna um obstáculo na inclusão desses alunos. É necessário a promoção de acessibilidade arquitetônica, recursos didáticos e professores capacitados para a valorização das diferenças nos espaços da universidade.

A presença inexpressiva das pessoas com deficiência nos ambientes escolares reforça atitudes preconceituosas, dificultando a interação diante da diversidade. Porém, a presença dessas pessoas nesses espaços, sem o preparo e formação dos recursos humanos, também pode reforçar tais preconceitos (SANTANA, 2013). Atitudes acolhedoras, com mudanças nas atitudes sociais, revisão de práticas pedagógicas, oferta de recursos tecnológicos, arquitetônicos, estruturais, cultura institucional, apoio de colegas, professores e tutores, são importantes para a garantia do acesso e permanência (OMOTE, 2016).

A acessibilidade no ensino superior deveria ser vista como tema transversal, pois perpassam todas as dimensões do ensino, desde a pesquisa, extensão, gestão e administração. O tema de inclusão deve ser considerado produto da diversidade, devendo ser conduzido pelas universidades com discussões para políticas públicas de qualidade (OMOTE, 2016).

## CAPÍTULO II

### 2 RESILIÊNCIA: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

A resiliência pode ser definida como um fenômeno de superação do estresse e das adversidades (RUTTER, 1993; YUNES, 2003; POLETTI, KOLLER, 2011) ou “implica em tentar transformar os momentos de traumas e situações complexas, em novas perspectivas” (PESCE *et al.*, 2006, p. 57). Segundo Rutter (1993), resiliência pode ser vista como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos, que acontece em certo período, com combinações benéficas ao indivíduo e favorecedoras do desenvolvimento saudável (UNGAR, 2007).

O termo resiliência teve origem nas Ciências Exatas e foi ganhando espaço em outras áreas devido à contribuição de alguns estudos importantes, principalmente na área de psicologia. O estudo realizado por Werner & Smith (1992), por exemplo, avaliou o impacto dos fatores de risco e proteção em crianças nascidas no Havaí até a fase adulta.

A importância desses estudos está em acompanhar o desenvolvimento desde a infância até a fase adulta, com o objetivo de observar efeitos dos fatores de risco e proteção durante o desenvolvimento da criança. A pesquisa acompanhou 698 crianças exposta a situações de pobreza, baixa escolaridade, estresse perinatal, baixo peso ao nascer ou presença de deficiências congênitas (YUNES, SZYMANSKI, 2001).

O resultado encontrado na pesquisa foi que nenhuma dessas crianças desenvolveu problemas comportamentais ou de aprendizagem, sendo consideradas então resilientes. E a resiliência referida pelas autoras Wener & Smith foi reformulada por estudos posteriores como “habilidade de superar as adversidades” (YUNES, SZYMANSKI, 2001).

Conforme Yunes e Szymanski (2001), a Psicologia se apropriou de um conceito da Física, portanto, houve a necessidade de entender de maneira complexa e dinâmica os fatores e variáveis envolvidos no estudo dos fenômenos psicológicos para “não incorrer em comparações indevidas” (p.50). Segundo as autoras, o termo em Psicologia não tem uma definição tão clara e precisa quanto em Física, pois devem ser consideradas as complexidades do fenômeno em seres humanos, bem como a multiplicidade de fatores e variáveis envolvidos.



Segundo Yunes e Szymanski (2001), “os termos invencibilidade e invulnerabilidade foram os precursores do conceito de resiliência na Psicologia” (p. 76). A noção de invulnerabilidade era utilizada para descrever crianças que apresentavam saúde emocional e alta competência social na vida adulta, apesar de vivenciarem longos períodos de adversidades e estresse psicológico (WERNER; SMITH, 1992 apud POLETTI; KOLLER, 2006).

Segundo Melillo e Ojeda (2005) resiliência é “a capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade à qual estão submetidos e, inclusive, de sair fortalecidos da situação” (p.63). Isso não quer dizer que o indivíduo saia da crise ileso, como implica o termo invulnerabilidade (MORAIS; KOLLER, 2004).

Apesar de não haver consenso na definição do termo resiliência, ele tem sido bastante associado ao desenvolvimento positivo dos indivíduos diante das adversidades. De alguma maneira, esses discursos apontam os processos de resiliência centrado no indivíduo, relacionados a predisposições intrínsecas, desvalorizando aspectos culturais e comunitários (YUNES, 2003).

Masten e Garmezy (1985 apud YUNES, 2006, p. 227) propuseram o termo resiliência “menos olímpico”. Rutter (1993) alega que invulnerabilidade parece se associar a resistência absoluta, uma característica imutável, intocável e intrínseca do indivíduo.

Do ponto de vista do funcionamento psíquico, a predisposição em desenvolver um comportamento ineficaz ou patológico aumenta consideravelmente na presença de situações de vulnerabilidade social. De acordo com Trombeta e Guzzo (2002, p. 32), “quanto mais proteção e menos risco, menor vulnerabilidade e quanto mais risco e menos proteção, maior vulnerabilidade”. Desse modo, os fatores de proteção têm importante papel de alterar, modificar ou aperfeiçoar a resposta de um indivíduo frente às situações de vulnerabilidade (BRANDÃO, 2011).

A partir dessas constatações, os estudos de resiliência passaram a reconhecer a relevância de caracterizar os fatores de proteção que estão associados ao processo de superação de adversidades e enfrentamento de eventos estressores. Foi abandonada a ideia de resiliência como atributo fixo, como se as pessoas tivessem ou não características naturais, herdadas biologicamente.

Nessa direção, Ungar (2007) trouxe contribuições teóricas e metodológicas significativas para a área. O autor propôs a compreensão de

resiliência numa perspectiva socioecológica, considerando aspectos culturais como colaboradores no enfrentamento das adversidades. Sua concepção é decorrente de uma pesquisa realizada em 14 países com adolescentes expostos a situações de risco, tais como, pobreza, marginalização, abuso de álcool e drogas, quebra de vínculos familiares, doenças mentais nas crianças e/ou pais e gravidez precoce (LIBÓRIO, 2009).

O objetivo da pesquisa não só foi compreender os processos homogêneos e heterogêneos de resiliência que emergem a partir de realidades culturais distintas, mas também analisar como jovens enfrentavam as situações de adversidades, considerando os aspectos contextuais. Foi incluído na pesquisa participantes expostos a pelo menos 3 situações de risco de acordo com o contexto cultural. (LIBÓRIO, 2009). A relevância dessa pesquisa foi mostrar o quanto o contexto cultural influencia nos fatores considerados como risco e na maneira como esses jovens resolviam as 7 tensões de acordo com a cultura.

Nessa pesquisa, Ungar identificou 7 Tensões, que representariam aspectos que, quando solucionadas, aumentavam a probabilidade de manifestação de resiliência. Esses pontos foram comuns nas falas dos participantes e compreendeu-se que tais aspectos contribuíam, de forma positiva, para o desenvolvimento das pessoas, em especial de populações infanto-juvenis. De acordo com Ungar (2007), as Tensões são organizadas da seguinte forma:

1. **Acesso a recurso material:** Refere-se à capacidade do indivíduo em acessar recursos básicos para o desenvolvimento, tais como: roupa, alimentação, moradia, cuidados com saúde, entre outros.
2. **Justiça social:** Capacidade de reivindicação dos direitos e construção de um discurso crítico sobre a realidade em relação a experiências de injustiça social, preconceito e opressão.
3. **Relacionamentos:** Refere-se aos relacionamentos interpessoais significativos que atuam como suporte para enfrentamento dos desafios. Esses relacionamentos podem ser entre membros da família, comunidade, entre pares, professores, líderes religiosos, entre outros.

4. **Identidade:** Refere-se à percepção e concepção do “Eu”, sobre suas habilidades e limitações, reconhecimento de si e de sua posição na rede de relações que mantêm.
5. **Coesão:** Representa a interação do individual com o coletivo dentre das perspectivas da comunidade, levando em conta responsabilidades, compromissos e deveres.
6. **Poder e controle:** Relaciona-se à capacidade de tomadas de decisão, capacidade de cuidar de si próprio e promoção de mudanças em ambientes sociais e físicos de forma a assegurar recursos e relacionamentos necessários.
7. **Aderência cultural:** É a capacidade de engajar-se ou opor-se às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade (ver ainda LI

O resultado da pesquisa mostrou que os indivíduos que conseguiram acessar aos recursos e assegurar a negociação da resolução das 7 Tensões com suas comunidades tiveram um desenvolvimento fortalecido, portanto, considerados resilientes. Dessa forma, Ungar (2007) afirmou que o indivíduo não nasce resiliente, mas extrai do contexto histórico e cultural recursos necessários para a manutenção da saúde mental, positividade pessoal e outros elementos associados ao fortalecimento subjetivo (UNGAR, 2007)

Com os estudos de Ungar, pode-se afirmar que a resiliência é sistêmica, dinâmica e se dá nas interações entre a pessoa em desenvolvimento, seu ambiente, pessoas e situações de seu entorno. Assim, deve ser compreendido a partir de diferentes aspectos, como: idade, nível de desenvolvimento do sistema nervoso, gênero, contexto cultural e ambiental (BRONFENBRENNER, 1996).

Para Assis, Pesce e Avanci (2006):

[...] resiliência não é um atributo que nasce com o sujeito, mas sim uma qualidade que nasce da relação da pessoa com o meio em que ela vive; e que pode fortalecê-la para superar as dificuldades e violências vividas.

Desta forma, a resiliência pode ser trabalhada e estimulada por qualquer grupo social ou instituição escolar, comunidades, profissionais, famílias (p. 7).

Sendo assim, a resiliência não pode ser individualizada e centrada no indivíduo. Pelo contrário, deve-se reconhecer que os recursos sociais disponíveis às populações em situação de risco são fundamentais para uma trajetória de superação perante situações adversas (PESSOA; COIMBRA, 2016).

## **2.1 Fatores de risco e de proteção na promoção da resiliência em foco as pessoas com deficiência**

Historicamente, conceitos como vulnerabilidade, risco e proteção estão presentes nos estudos sobre resiliência. Portanto, para compreender a resiliência é importante não só conceituar os fatores de risco, mas ainda os fatores / mecanismos de proteção presentes nos contextos desenvolvimentais das pessoas (MORAIS; KOLLER, 2004). Os fatores de proteção são essenciais para modificar a resposta do indivíduo frente aos fatores de risco, como também não temos vulnerabilidade sem presença de risco (PESCE et al., 2004)

Vulnerabilidade, em estudos sobre resiliência, está associada às susceptibilidades do indivíduo que potencializam efeitos estressores, podendo não ocorrer respostas satisfatórias no seu desenvolvimento. Predispõe o indivíduo para o desenvolvimento de psicopatologias, para comportamentos ineficazes, podendo ser geneticamente influenciados ou vindos de situações externas.

Para que a situação seja considerada como estressora, a percepção do indivíduo frente à situação é o que coloca em perigo seu bem-estar. Por exemplo, uma mesma situação pode ser percebida de forma diferente por indivíduos diferentes, sendo caracterizada como perigo para um e desafio para outro (YUNES, SZYMANSKI, 2001).

Por isso, embora os estudos tentem contextualizar fatores de risco e proteção, os resultados exprimem a realidade baseada em contextos e valores que enfatizam fatores individuais e relacionais. Deve, portanto, analisar aspectos culturais e comunitários que sustentem essa definição, já que a resiliência é vista

como um funcionamento saudável e socialmente aceito dessa comunidade (LIBÓRIO, 2009).

Sobre os fatores de risco, Poletto e Koller (2011) esclarecem que se referem aos eventos que expõem o indivíduo ao desenvolvimento de problemas emocionais, físicos e comportamentais. Eventos considerados como risco são percepções e interpretações individuais que aumentariam probabilidade de um desenvolvimento negativo, levando em conta o tempo de exposição, o contexto e os sentidos atribuídos ao evento estressor (YUNES; SZYMANSKI, 2001).

O que se constitui como risco para as populações é determinado por marcadores sociais, por isso, tal construto não deve ser considerado algo estático (MARTINEAU, 1999). Durante muito tempo, no campo da psicopatologia do desenvolvimento, por exemplo, haviam situações consideradas como riscos universais ao desenvolvimento da criança: divórcio dos pais, perdas de entes próximos, abuso sexual e físico, pobreza e outros (YUNES; SZYMANSKI, 2001). Todavia, com o avanço da produção científica na área, foi constatado que não existem situações de riscos universais e que o impacto dos fatores de risco possui ampla variabilidade (sabe-se hoje, que o divórcio de pais, muitas vezes, é um evento protetivo e benéfico à criança).

Assim, são considerados fatores de risco as situações que interferem negativamente no percurso desenvolvimental das pessoas, sendo que fatores estressores são vivenciados de formas múltiplas. Todavia, cabe salientar que existem situações que, notoriamente, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar desorganização psíquica ou social, dentre elas: privação dos direitos, pobreza extrema, trabalho infantil, violência, guerras, cuidados familiares precários, envolvimento com o tráfico de drogas, morte e perda de entes próximos, entre outras (PESSOA, 2011; RUTTER, 1993; LUTHAR, 2000; WERNER, 1986).

De acordo com Pesce et al. (2004), os fatores de proteção são condições que diminuem a probabilidade de um resultado negativo frente um evento estressor, contribuindo para uma resposta positiva por intermédio da manutenção autoestima, autoeficácia e positividade pessoal:

A presença de um fator de proteção pode determinar o surgimento de outros fatores de proteção em algum outro momento. Portanto, compreender de que forma esses mediadores agem para atenuar os efeitos

negativos do estresse ou do risco é tarefa tão complexa quanto determinar o que é fator de adversidade para cada ser humano. (p.138)

Rutter (1993) adverte que os fatores de proteção só têm efeito na presença de fatores de risco ou vulnerabilidade. A presença de fatores de proteção também não é garantia de baixo risco e nem sempre será uma experiência agradável (POLETTTO, KOLLER, 2011).

Espaços como a escola, centros comunitários, postos de saúde, redes de apoio social podem se configurar como espaços protetivos pela convivência saudável, aprendizagem, desenvolvimentos de habilidades sociais e emocionais que proporcionam. No entanto, a percepção do indivíduo e qualidade das interações são fatores fundamentais para a concretização da proteção (POLETTTO, KOLLER, 2011).

O estudo da resiliência requer o entendimento multifatorial e dinâmico que envolve um fator de risco e vulnerabilidade para o desenvolvimento de processos de resiliência (POLETTTO, KOLLER, 2011). Ao considerar a trajetória excludente das pessoas com deficiência, é indispensável investimento nas pesquisas dessas temáticas para a promoção de resiliência dessa população.

Apesar das temáticas sobre resiliência e deficiência serem realizadas há tempos, poucos trabalhos associam o processo de resiliência em pessoas com deficiência. A trajetória das políticas de inclusão dessa população contribuiu também para o entendimento sobre fatores de risco para o desenvolvimento de processos de resiliência em pessoas com deficiência, trazendo à vulnerabilidade a forma excludente como a sociedade trata essas pessoas.

As pesquisas em resiliência com pessoas com deficiência devem deixar de dar ênfase ao modelo patológico, para enfatizar o modelo social, que potencializa capacidades, adaptando a sociedade para a diversidade. Concordamos com Jones (2013) que a deficiência por si só não é considerada um fator de risco, mas sim as ações excludentes e de não equiparação de oportunidades é que expõe o indivíduo a situações de vulnerabilidade.

O processo de resiliência em pessoas com deficiência pode ser influenciado pelo tipo de deficiência. Quando a deficiência é mais perceptível, as ações excludentes podem ser mais presentes, inexistindo fatores de proteção e

suportes que podem influenciar no processo de fortalecimento subjetivo (CARDOSO, SACOMORI, 2014; DOMELLOF, HEDLUND, ODMAN, 2014).

São considerados fatores de risco, por exemplo, situações como: dificuldades de locomoção, ausências nos espaços escolares pela incapacidade de mobilidade e/ou acesso aos recursos pedagógicos e isolamento social (SCHMIDT; WALLANDER; BIASINI, 2007). Já em relação aos fatores de proteção podemos citar: características subjetivas do indivíduo que interferem com sua percepção frente às situações, suporte social da família e amigos, e a presença de uma rede de proteção fortalecida (SCHMIDT; WALLANDER; BIASINI, 2007).

As relações interpessoais têm importante papel na vida da pessoa com deficiência, pois favorece o desenvolvimento na medida em que melhora a coesão e o sentimento pertencimento de grupo. Quando essas relações propiciam a participação das práticas culturais reconhecidas pela família e comunidade, favorece o desenvolvimento de estratégias de fortalecimento (RESENDE; GOUVEIA, 2011; LIBÓRIO et al, 2015).

Ter um conhecimento sobre a sua deficiência e limitações que ela apresenta permite desenvolver uma imagem satisfatória sobre si, com adaptações que promovam qualidade de vida. Assim, a forma como percebem seu entorno podem contribuir para o processo de resiliência, com melhorias nos recursos protetivos (CATUSSO, 2007).

O nascimento de uma criança com deficiência pode atingir de forma emocional e estrutural a família e representa um desafio para ao seu desenvolvimento. Caso não haja suporte social, o despreparo da família e o rompimento com a imagem da criança ideal podem se configurar como fatores de risco significativos à criança. A coesão familiar, que permite restaurar vínculos importantes no desenvolvimento da criança com deficiência, é um fator fundamental no processo de resiliência (RESENDE, GOUVEIA, 2011).

Resende e Gouveia (2011) reafirmam a importância da família e amigos na vida das pessoas com deficiência. O engajamento nas práticas culturais, com acessibilidade desses recursos, permite o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuem para os processos de resiliência.

Fatores como a personalidade da criança, a família, ambiente escolar favorável, as experiências de aprendizagem, a exposição reduzida a indicadores de risco psicossocial, vínculos afetivos, sentidos de propósitos de futuro e acesso aos

eventos promotores de proteção podem estar relacionados a processos de resiliência. Conhecer o contexto pode favorecer a intervenção dos recursos promotores de proteção e, conseqüentemente, na promoção da resiliência (YUNES, 2003).

A melhoria da rede de apoio social da pessoa com deficiência, seu entorno e família, por meio de profissionais da saúde e educação, são potencializadores de proteção. A qualidade dos relacionamentos fornece suporte social e emocional àqueles em situação de isolamento social (MIGERODE et al, 2012).

Catusso (2007) coloca a introspecção, independência, capacidade de se relacionar, humor, iniciativa e autoestima como atributos que podem aparecer com frequência em pessoas com deficiência em processos de resiliência. Ainda de acordo com a autora, esses atributos podem ser desenvolvidos com a contribuição de um “tutor”. Sobre tutor, a autora declara que essa pessoa é alguém importante, que o ajuda a entender que as adversidades podem ser superadas:

É necessário que o tutor de resiliência potencialize as capacidades individuais, familiares e sociais dos indivíduos expostos a fatores de risco, além de atuar na prevenção e promoção da saúde, através da identificação dos comportamentos e condições que prejudiquem as experiências de pessoas com deficiência, através do ciclo de adversidades (CATUSSO, 2007, P.67).

Esse tutor pode ser o professor, quando ele consegue potencializar e reforçar esses processos de resiliência mediante o fortalecimento dos fatores de proteção promovidos pelo ambiente escolar, através de incentivo, vínculos de confiança, foco nas potencialidades, autonomia, controle e tomada de decisão (CATUSSO, 2007).

Jones et al (2013) reconhece que o professor pode favorecer os processos de resiliência nos alunos com deficiência quando foca nas potencialidades, promove incentivos, cria vínculo, promove um ambiente em sala de aula seguro, observando as especificidades para a promoção de autonomia e cooperação.



## 2.2 Resiliência e Ensino Superior

A escola é apontada pela literatura como um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar. Nesse espaço, são adquiridas as competências necessárias para superação de adversidades, os distintos sistemas humanos são agrupados, a pessoa do professor é articulada ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, sendo um fator importante de resiliência escolar (ANTUNES, 2007; ASSIS, PESCE; AVANCI, 2006; BARBOSA, 2009)

Para Libório (2009), a escola, teoricamente, configura-se como um indicador protetivo ao sujeito, uma vez que oportuniza a participação social, a mobilidade de classes, a integração a práticas formativas, entre outros. Contudo, uma educação seletiva e que privilegia classes dominantes pode-se definir muito mais como um agente de exclusão social, portanto, associa-se à um fator de risco. Segundo Catusso (2007), a escola pode ser protetiva para as pessoas com deficiência em virtude de contribuir, por meio das ações dos seus professores, para o desenvolvimento da identidade, de relacionamentos positivos, da justiça social, do poder e do controle.

Os processos de resiliência podem ser favorecidos pelo professor através de fatores de proteção, considerando as especificidades para a aprendizagem e desenvolvimento. Potencializam as habilidades, o apoio afetivo e o encorajamento.

O professor significativo é aquele que oferece apoio para que o aluno possa descobrir suas forças internas e o modelo para o desenvolvimento interpessoal e resolução de problemas. Ao realizar valores vivenciais e criativos no processo educacional, o professor cria oportunidade para que o aluno com deficiência possa ter uma atitude diferente diante da deficiência e torne-se um adulto mais consciente e responsável (GARCIA, 2008, p.34).

As ações desenvolvidas por professores permitem prevenir, dominar ou enfrentar as adversidades dos alunos, de modo a garantir condições de superação. Diante disso, o preparo na formação profissional, garante um melhor preparo e maior probabilidade de sucesso e resiliência (TAVAREZ, 2001).

A importância dos professores e familiares nos processos de resiliência em universitários com deficiência requer um aprimoramento na formação ou ações

educativas que visem à melhoria dos fatores de proteção associados à resiliência. Como a escola pode se configurar como um espaço de proteção, são precisas ações de melhoria no relacionamento entre pais/filhos e ou professores/alunos (PESSOA, COIMBRA, 2016).

O número de estudantes com deficiência no ensino superior tem aumentado, porém, os índices de evasão demonstram as dificuldades de permanência. (ORR; GOODMAN, 2010). Em pesquisa realizada pelos autores com 14 estudantes universitários com deficiência, demonstrou-se que, mesmo diante das dificuldades de aprendizagem, os estudantes apresentavam determinação para a conclusão do curso, além das relações interpessoais, do envolvimento em atividades comunitárias e dos discursos de empoderamento. Esses alunos mencionaram professores cuja influência mudou significativamente sua visão de vida, participação e engajamento acadêmico.

A percepção do corpo docente influencia diretamente na permanência de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Hartley (2013) também considera que o apoio do professor pode contribuir para os processos de resiliência em estudantes com deficiência. Sendo assim, pesquisas reforçam a necessidade de formação do corpo docente para o preparo nas práticas de ensino para o desenvolvimento e habilidades desses alunos (HARTLEY, 2013).

As universidades podem se configurar como um espaço de construção e trocas de conhecimento além de convívio social, são responsáveis pela promoção da cidadania quando oportuniza uma educação para todos. Na convivência em uma comunidade acadêmica, as pessoas com deficiência podem ter um convívio de trocas que fortalecem seu projeto de vida, configurando-se como indicadores de proteção aos universitários com deficiência.

Assim, quando se pensa em universitários com deficiência, torna-se necessário analisar o contexto ao seu redor, quais são os fatores de risco predominantes e, principalmente, identificar e fortalecer os fatores de proteção do ambiente ao seu entorno, pois são eles que contribuirão diretamente na construção de processos de resiliência.

A pesquisa se faz relevante pela importância da temática para a área da educação, pois, leva a refletir sobre os aspectos positivos do desenvolvimento humano, cujos indivíduos encontram-se expostos a adversidades e, mesmo assim, são capazes de enfrentá-las e superá-la.

## CAPÍTULO III

### 3 METODOLOGIA

O estudo proposto foi de natureza qualitativa, em recorte transversal. Em relação ao referencial teórico, nos fundamentamos na abordagem socioecológica para compreensão da resiliência (UNGAR, 2007; MORAIS; KOLLER, 2004) e da educação inclusiva (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2013; MAZZOTTA, 2011).

Optou-se pela abordagem qualitativa, pois revela percepções do sujeito que não podem ser quantificadas, zela pela compreensão dos aspectos subjetivos como princípio do conhecimento e enfatiza relações complexas a partir da realidade, sendo que a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas geram interpretações (MINAYO, 2002).

Conforme Minayo (2002), a pesquisa qualitativa busca compreender as particularidades do objeto:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p.22).

Nessa pesquisa houve o objetivo principal de analisar os processos de resiliência em universitários com deficiência, considerando quais práticas de inclusão escolar podem estar associados a fatores protetivos, a partir das perspectivas dos próprios alunos estudantes. Para tanto, foi organizada a pesquisa de campo em dois estudos, que serão apresentados por questões didáticas separadamente. Todavia, reconhece-se que os achados de ambas as investigações se complementam e revelam elementos centrais acerca da problemática central.

### 3.1 Estudo 1

O objetivo desse estudo foi de avaliar a percepção dos estudantes sobre os indicadores de proteção associados à universidade e que auxiliam em sua permanência no ensino superior.

#### 3.1.1 Instituições e participantes

A pesquisa foi realizada nas duas maiores universidades de uma cidade de médio porte, do interior do estado de São Paulo, sendo uma pública e outra privada. No momento de elaboração do desenho metodológico do projeto, os critérios de inclusão dos participantes foram definidos através da auto declaração da deficiência no momento da matrícula.

Na universidade pública, foi pedido à diretoria o número de estudantes matriculados com deficiência e também foi feita a solicitação para realização da pesquisa na universidade com esses alunos. Foram obtidas a autorização para realização da pesquisa e uma declaração da reitoria constando 7 universitários com deficiência. O contato direto com os estudantes foi negado e realizado pela própria universidade. Após contato da universidade com esses 7 estudantes, somente 2 responderam ao aceite da pesquisa.

Na universidade privada, após solicitação à reitoria do número de estudantes com deficiência, teve-se acesso ao relatório sobre a auto declaração dos estudantes em relação às suas deficiências no momento de matrícula. No total havia 785 estudantes que relataram algum tipo de deficiência, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Relatório sobre a autodeclaração de deficiências – 1º sem. de 2016

<b>Deficiência</b>	<b>Autodeclarados</b>
<b>Não possui</b>	<b>19423</b>
<b>Visão subnormal ou baixa visão</b>	<b>369</b>
<b>Outros*</b>	<b>177</b>
<b>Deficiência Física</b>	<b>63</b>
<b>Deficiência Auditiva</b>	<b>40</b>
<b>Altas habilidades/superdotação</b>	<b>21</b>
<b>Intelectual</b>	<b>17</b>
<b>Cegueira</b>	<b>12</b>
<b>Transtorno desintegrativo da Infância</b>	<b>7</b>
<b>Surdez</b>	<b>6</b>
<b>Autismo</b>	<b>6</b>
<b>Síndrome de Asperger</b>	<b>6</b>
<b>Múltipla</b>	<b>4</b>
<b>Surdocegueira</b>	<b>2</b>
<b>Síndrome de Rett</b>	<b>1</b>

Fonte: Coordenadoria de Sistemas Web – Gerência de Tecnologia de Informação da Universidade Privada

#PraCegoVer: Quadro composto por duas colunas. Na coluna da esquerda, a relação das deficiências e na coluna da direita o número de pessoas autodeclaradas com a deficiência da coluna à esquerda.

A princípio, devido ao grande número de estudantes com deficiência na instituição privada, optou-se por fazer o estudo quanti-qualitativo. Seria realizada a aplicação de questionário criado por Lienbenberg, Ungar e Van De Vijver, o CYRM (*Child and Youth Resilience Measure*) em todos os estudantes. Esse questionário é um instrumento composto por 28 itens, estruturados no modelo da escala Likert, cujos participantes assinalam apenas um item de acordo com seus níveis de concordância nas afirmações. O instrumento é composto por duas seções e tem como objetivo identificar processos de resiliência debatidos pela literatura, considerando aspectos

individuais, relacionais, contextuais e culturais. Depois, seriam selecionados os participantes que apresentassem os maiores índices de resiliência de acordo com análise do software SPSS.

Contactou-se o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) para acesso e contato com esses estudantes. Entretanto, o setor não tinha um sistema de controle para realização de contato com esses estudantes. O NAI, através de seu representante, também expressou a dificuldade de um sistema que alimente as informações de maneira correta e séria. Foram relatadas dificuldades no preenchimento, falta de conhecimento sobre a deficiência e situações de ironia e brincadeiras no preenchimento.

Optou-se, então, por enviar e-mail aos coordenadores do curso, para que fossem apontados esses estudantes. Foram enviados 54 e-mails aos coordenadores de 54 cursos de graduação. Foram obtidas respostas de 9 coordenadores, das quais foram apontadas 7 estudantes universitários com deficiência. Houve o aceite para pesquisa de 5 estudantes. Os dois estudantes que não participaram tinham como via de contato as mães, que dificultaram e recusaram a participação na pesquisa.

Em contato telefônico, as mães dos estudantes achavam que seus filhos não teriam condições de responder às perguntas, propondo até a participação no momento da entrevista. Em contato com representantes do NAI, foi orientado que, no caso do estudante com surdez, o interprete participasse da entrevista. No caso do aluno com Espectro Autista, a mãe poderia estar presente na sala para apoio das estereotipias, já que a instituição ainda não tem um profissional para esses casos.

Mesmo com as devidas orientações, as mães dificultaram a realização da pesquisa por julgar que seus filhos não conseguiriam participar respondendo às perguntas. Mesmo após insistência da pesquisadora para esclarecer as contribuições da pesquisa, decidiram por não participar. A atitude superprotetora por parte dos familiares para com as pessoas com deficiência, muitas vezes, prejudicam as relações sociais, bem como seu desenvolvimento e formação.

Devido à dificuldade de acesso e contato com esses estudantes, alterou-se o desenho metodológico inicial (quanti-qualitativo) e realizou-se a pesquisa de cunho qualitativo, com 7 estudantes universitários, sendo 2 da universidade pública e 5 da universidade privada.

### 3.1.2 Instrumentos

O instrumento proposto para o Estudo 1 foram as entrevistas semiestruturadas e entrevista reflexiva. O *Roteiro de entrevistas para os estudantes com deficiência* (Anexo A) é constituído por questões elaboradas com base em temas específicos trazidos pela literatura (UNGAR, 2007; PESSOA, 2011; LIBÓRIO, 2005). Sumariamente, foram elencados 5 temas, a saber: questões gerais, vida acadêmica, fatores de proteção e resiliência, desafios para permanência no ensino superior e tutores de resiliência. Portanto, as questões versaram sobre elementos subjetivos e objetivos que podem auxiliar na permanência do estudante com deficiência no ensino superior e, por hipótese, estariam associados à resiliência.

O uso da entrevista reflexiva foi utilizado, pois concordamos com Yunes e Szymanski (2005) que a técnica empregada permite o estudo e reflexão de significados subjetivos e tópicos que possam ser aprofundados em outro momento, ressignificando o curso da entrevista e o tipo de informação que o entrevistado traz.

A entrevista reflexiva auxilia na construção da relação pesquisador/pesquisado e permite ao entrevistado verificar a compreensão que foi dada ao pesquisador a sua fala, conforme relata Yunes e Szymanski (2005, p.105):

O pesquisado ao deparar-se com sua própria fala, na fala do pesquisador, depara-se com outro movimento reflexivo: pode retomar o tema discutido, construindo uma nova narrativa, inclusive com significados distintos do primeiro momento na qual a entrevista foi realizada.

Para a entrevista reflexiva, foram aprofundados dados e temáticas trazidos pelos estudantes na entrevista semiestruturada. Foram realizadas entrevistas reflexivas em 4 estudantes, devido à necessidade de reflexão e detalhamento das respostas.

### 3.1.3 Procedimentos

Os procedimentos utilizados buscaram retratar a percepção dos estudantes em relação às práticas educativas que se caracterizam como protetivas e foram realizadas da seguinte forma:

- ✓ Entrevistas semiestruturadas (Anexo A): entrevistas individuais para verificar os processos de resiliência associadas às experiências dos jovens no ensino superior.
- ✓ Entrevistas Reflexivas: As entrevistas reflexivas foram realizadas com estudantes que, após a análise dos dados obtidos na primeira entrevista, julgou-se necessário o aprofundamento, reflexão e esclarecimento dos dados emergidos. De acordo com Yunes e Szymanski (2005, p.197), a entrevista reflexiva tem “o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade” da coleta de dados.

A entrevista reflexiva não foi conduzida com todos os participantes, pois considerou-se que os conteúdos emergidos em alguns deles eram suficientes para a análise dos dados.

O Quadro 4 evidencia quais foram os estudantes cuja a técnica foi empregada.

Quadro 4 - Técnica de entrevista empregadas nos participantes

<b>Estudantes</b>	<b>Entrevistas Semi-estruturada</b>	<b>Entrevista Reflexiva</b>
<b>Estudante 1</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>Estudante 2</b>	<b>X</b>	
<b>Estudante 3</b>	<b>X</b>	
<b>Estudante 4</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>Estudante 5</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
<b>Estudante 6</b>	<b>X</b>	
<b>Estudante 7</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

#PraCegoVer: Quadro composto de três colunas. Na primeira coluna os estudantes que participaram da pesquisa. Na segunda coluna os estudantes que



realizaram a entrevista semi-estruturada e na terceira coluna os estudantes que realizaram a entrevista reflexiva.

Todas as entrevistas foram realizadas em sala reservada na própria instituição de ensino e, posteriormente, foram transcritas na íntegra. A Estudante 5, após a primeira reflexiva, sentiu vontade de retomar algumas questões. De acordo com a estudante, as perguntas realizadas na entrevista serviram de reflexão sobre questões relacionadas à acessibilidade e barreiras atitudinais, que antes não foram pensadas. No momento da segunda entrevista reflexiva, a estudante propôs projetos voltados à acessibilidade e inclusão diante do que foi conversado.

#### 3.1.4 Análise de dados

Os dados decorrentes das entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin, possibilitando a identificação de categorias e subcategorias. Para Bardin (2011), as categorias são classes que aglutinam um grupo de elementos, tendo em conta os caracteres comuns desses elementos. A análise da entrevista semiestruturada permitiu compreender se a universidade contribui para o processo de resiliência ou se esse fenômeno psicológico está relacionado a outros fatores de proteção, externos à instituição de ensino superior.

A análise de conteúdo das entrevistas foi composta de 3 fases: 1) Pré-Análise, que é a fase de leituras exaustivas dos textos, organização sistemática das ideias trazidas nos discursos, separação de trechos significativos; 2) Exploração do Material, fase de codificação e definição dos códigos e 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação com elaboração das categorias.

## 3.2 Estudo 2

Esse estudo teve como objetivo verificar os aspectos subjetivos que motivam algumas pessoas a adotarem uma postura altruísta e colaborativa com os

estudantes com deficiência, associando tais ações com o conceito de “tutores de resiliência”<sup>2</sup>.

### 3.2.1 Participantes

Na primeira etapa do Estudo 1, em entrevista semi-estruturada com os estudantes com deficiência, foram questionados sobre “quem eram as pessoas que mais os auxiliavam na universidade para que eles permanecessem no curso”.

Nessa etapa da pesquisa, contactou-se as 7 pessoas indicadas pelos participantes como “tutores de resiliência”, através da entrevista conduzida anteriormente. Essas pessoas foram apontadas como os principais responsáveis pela permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

O Quadro 5 mostra a relação dos tutores indicados pelos estudantes e suas atribuições na universidade

Quadro – 5 Relação dos tutores indicados pelos estudantes e suas atribuições na universidade

<b>Estudantes</b>	<b>Tutores indicado</b>
<b>Estudante 1</b>	<b>Professor</b>
<b>Estudante 2</b>	<b>Colega de Classe</b>
<b>Estudante 3</b>	<b>Colega de Classe</b>
<b>Estudante 4</b>	<b>Professor</b>
<b>Estudante 5</b>	<b>Colega de Classe</b>
<b>Estudante 6</b>	<b>Secretária do curso</b>
<b>Estudante 7</b>	<b>Colega de Classe</b>

Fonte: Elaborada pela autor, 2018.

#PraCegoVer: Quadro composto de duas colunas. Na coluna da esquerda a relação dos estudantes que participaram da pesquisa. Na coluna da direita os tutores indicados por esses estudantes.

---

<sup>2</sup> Sobre o conceito de “tutores de resiliência”, verificar no Capítulo 1 a definição e as implicações para a presente pesquisa.

### 3.2.2 Instrumento

O instrumento utilizado para essa etapa da pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. O Roteiro de entrevistas para os tutores de resiliência (Anexo B), na última etapa da pesquisa de campo, teve como objetivo principal identificar o que motivava a pessoa a se tornar um tutor de resiliência. Em outras palavras, buscaram-se os aspectos subjetivos que motivam algumas pessoas a adotarem uma postura altruísta e colaborativa com os estudantes com deficiência.

### 3.2.3 Coleta e Análise dos Dados:

As entrevistas foram realizadas em um único encontro, individual, em sala reservada. O material foi gravado e transcrito na íntegra (anexo C). Espera-se da banca de qualificação indicações de como proceder com a análise e na elaboração de possíveis categorias explicativas sobre o fenômeno.

### **Considerações Éticas sobre a pesquisa**

Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- CAAE 61304216.8.0000.5515 – obedecendo às diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, em sua resolução 466/2012. Após aprovação, foram realizados os contatos com as instituições, solicitando autorização para realização da pesquisa e contato com os participantes.

Na universidade pública, não houve autorização para entrar em contato direto com os participantes. A própria universidade entrou em contato com os 7 estudantes e passou os telefones dos 2 estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Na instituição privada, foi autorizada a solicitação de contato direto desses estudantes, através dos coordenadores de curso. Após resposta dos coordenadores, entrou-se em contato com os 7 estudantes, obtendo o aceite de 5. Entre os estudantes que não participaram, 2 estavam sob tutela da mãe.

No estudo 2, após identificação dos “tutores em resiliência”, foram contactados os coordenados de curso, no caso, os dois professores participantes.

Com os demais participantes, foi solicitado o telefone com os estudantes do Estudo 1 e foi feito o convite da pesquisa diretamente.

No primeiro contato com os estudantes e “tutores”, foram esclarecidas as dúvidas referentes à pesquisa, leitura e detalhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após concordância e assinatura, eram iniciadas as entrevistas individuais em sala reservada.

As entrevistas foram gravadas após autorização dos participantes, transcritas na íntegra, armazenadas em equipamento particular da pesquisadora e serão descartadas após 5 anos. Cabe ressaltar que os nomes dos participantes não serão divulgados e serão substituídos de modo a não permitir a identificação dos participantes.

## CAPÍTULO IV

### 4 RESULTADOS

#### 4.1 Estudo 1

Neste capítulo, abordaremos as categorias referentes ao Estudo 1, que teve como objetivo avaliar a percepção dos estudantes com deficiência sobre os indicadores de proteção associados à universidade e que auxiliam em sua permanência no ensino superior, portanto, indicadores de resiliência. Também foram verificadas as práticas educativas inadequadas, que potencialmente se configuram como indicadores de risco ao desenvolvimento dos participantes.

Inicialmente, são apresentados dados sociodemográficos dos participantes (Tabela 2). Em seguida, há a apresentação das categorias analíticas que emergiram no processo investigativo, a saber: 1) Trajetórias de escolarização e suporte social recebido; 2) Ações pedagógicas para Permanência e Exclusão no Ensino Superior; 3) Fatores de proteção associados à promoção da resiliência; 4) Fatores de risco associados à exclusão e vulnerabilidade; 5) A função protetiva dos Tutores de Resiliência. Todas as categorias possuem temáticas, ou subtemáticas, e foram sumarizadas da seguinte forma:

<b>Categorias Analíticas</b>		
<b>Categoria 1</b>	<b>Trajetórias de escolarização e suporte social recebido</b>	<b>Temática 1:</b> Diferença entre o ensino médio e o ensino superior
		<b>Temática 2:</b> Escolha do curso x deficiência
		<b>Temática 3:</b> Suporte social recebido para o ingresso no ensino superior
<b>Categoria 2</b>	<b>Ações pedagógicas para permanência e exclusão no Ensino Superior</b>	<b>Temática 1:</b> Recursos adaptados e boas práticas educativas
		<b>Temática 2:</b> Acessibilidade
		<b>Temática 3:</b> Recursos não-adaptados, barreiras arquitetônicas, práticas excludentes e discriminatórias vivenciadas
<b>Categoria 3</b>	<b>Fatores de proteção associados à resiliência de estudantes universitários com deficiência</b>	<b>Temática 1:</b> Afirmação identitária e não vitimização
		<b>Temática 2:</b> Possibilidade de nutrir projetos de vida
		<b>Temática 3:</b> Conviver com a diferença
		<b>Temática 4:</b> Experiências de Altruísmo
		<b>Temática 5:</b> Autonomia e empoderamento
<b>Categoria 4</b>	<b>Fatores de risco associados à exclusão e vulnerabilidade</b>	<b>Temática 1:</b> Responsabilização no próprio indivíduo, resignação e acriticidade
		<b>Temática 2:</b> Desconhecimento das ações de inclusão
		<b>Temática 3:</b> Vivências de Preconceito
<b>Categoria 5</b>	<b>Tutores de resiliência</b>	A função protetiva dos Tutores de Resiliência

Fonte: Informações Sociodemográficas dos Estudantes

Buscou-se com o levantamento sociodemográfico construir o perfil dos estudantes universitários com deficiência nas duas instituições. O que chamou a atenção é a renda familiar, que parece ser um importante recurso de acesso à instituição de ensino superior. Se comparados aos indicadores publicados pelo IBGE (2016), as famílias dos participantes deste estudo possuem uma renda mensal maior do que as famílias do contexto brasileiro. Também destaca-se o fato dos participantes serem, em sua maioria, vinculados a instituições de ensino particulares. Isso pode, por hipótese, estar associado com a dificuldade das pessoas com deficiências no acesso e permanência nas instituições públicas.

Tabela 2 - Informações sociodemográficas dos participantes

Estudante	Idade	Gênero	Raça	Estado Civil	Religião	Renda Familiar	Instituição	Curso
1	20	Masculino	Branco	Solteiro	Politeísta	Até R\$4.000,00	Privada	Química Bacharelado
2	32	Masculino	Pardo	Solteiro	Católico	Até R\$3.000,00	Pública	Pedagogia
3	33	Feminino	Parda	Casada	Católica	Até R\$1.500,00	Pública	Fisioterapia
4	21	Masculino	Branco	Solteiro	Católico	Até R\$5.000,00	Privada	Jornalismo
5	20	Feminino	Branca	Solteira	Agnóstica	Até R\$1.500,00	Privada	Psicologia
6	23	Masculino	Pardo	Solteiro	Católico	Até R\$5.000,00	Privada	Psicologia
7	20	Feminino	Branca	Solteira	Evangélica	Até R\$2.500,00	Privada	Jornalismo

#PraCegoVer: Tabela composta de 9 colunas com informações sociodemográficas dos participantes. Na primeira coluna a relação dos estudantes que participaram da pesquisa. Segunda coluna a idade desses participantes. Na terceira coluna o gênero. Quarta coluna a raça. Quinta coluna o estado civil. Sexta coluna a religião. Sétima coluna a renda familiar. Oitava coluna a instituição de ensino superior e na última coluna o curso.

### Caracterização da Deficiência

A tabela abaixo demonstra o tipo de deficiência dos participantes e suas características, assim como retrata eventuais auxílios e recursos para permanência na instituição de ensino superior.

É importante salientar que, por deficiência congênita, entende-se qualquer perda ou anormalidade de estrutura ou função fisiológica ou anatômica,

presente desde o nascimento, de causas variadas, tais como: prematuridade, anóxia perinatal, desnutrição materna, rubéola, toxoplasmose, trauma de parto, exposição à radiação, uso de drogas, causas metabólicas e entre outras. Pode ser uma alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano. Já quanto à deficiência adquirida, toda pessoa é passível de adquiri-la ao longo da vida (NERI, 2003).

Para esta pesquisa não foram criados critérios de inclusão de acordo com o tipo de deficiência.

Tabela 3 - Caracterização da deficiência

<b>Nome</b>	<b>Tipo da Deficiência</b>	<b>Característica</b>	<b>Auxílio Governamental</b>	<b>Recurso Adaptados</b>
<b>Estudante 1</b>	Física	Congênita	Sim	Não
<b>Estudante 2</b>	Visual	Adquirida	Sim	Sim (extra-sala)
<b>Estudante 3</b>	Visual	Adquirida	Não	Sim (próprios)
<b>Estudante 4</b>	Física	Congênita	Sim	Não
<b>Estudante 5</b>	Visual	Congênita	Sim	Sim (próprios)
<b>Estudante 6</b>	Visual Parcial	Congênita	Não	Sim – Fonte ampliada e extra-sala
<b>Estudante 7</b>	Visual	Congênita	Não	Sim (próprios)

#PraCegoVer: Tabela composta de 5 colunas. Na primeira coluna, a relação dos estudantes da pesquisa. Na segunda coluna, o tipo de deficiência desses estudantes. Na terceira coluna, a característica da deficiência, se congênita ou adquirida. Na quarta coluna, se esses estudantes recebem o auxílio governamental e, na quinta coluna, o uso de recursos adaptados na universidade.



#### 4.1.1 Categoria 1: Trajetórias de escolarização e suporte social recebido

Nessa categoria, foram considerados conteúdos relativos à escolha pelo curso superior, buscando compreender: em que medida a deficiência interferiu nas opções pelos cursos de ensino superior; as diferenças nas trajetórias escolares entre o ensino médio e o ensino superior; os suportes sociais recebidos que os auxiliaram no ingresso na universidade. Desse modo, foram identificados 3 temáticas que compuseram a categoria, entre elas:

- 1.1 Diferenças entre o ensino médio e o ensino superior;
- 1.2 Escolha do curso x deficiência;
- 1.3 Suporte social recebido que os auxiliaram no ingresso na instituição de ensino superior;

#### 4.2 Diferenças entre o ensino médio e o ensino superior

No que se refere a essa temática, foi observada, unanimemente, mais dificuldade no ensino médio em relação ao ensino superior na fala dos participantes. As dificuldades encontradas no ensino médio foram vinculadas à acessibilidade, tais como ausência de piso tátil, materiais não-adaptados, falta de conhecimento por parte dos professores e demais funcionários sobre a inclusão.

Alguns participantes mencionaram as experiências no ensino médio como o pior momento de suas vidas. Eles reconhecem que existem mudanças significativas nas transições do ensino médio ao ensino superior, destacando, sobretudo, a abertura dos docentes para as adaptações necessárias, tanto em termos relacionais quanto nos materiais empregados durante as aulas.

---

---

### Citações

---

---

*“Ensino médio foi o pior fazer da minha vida, em comparação à faculdade, foi tenso. ” [...] Eu acho que a universidade daqui, perto da minha Etec, é um Deus para um mortal, eu tive um ensino médio muito ruim. ” – Estudante 1*

*“Eu atribuo a minha dificuldade em primeiro lugar ao ensino que eu tive, eu não tive um ensino bom, foi péssimo”. – Estudante 3*

*“[...] a principal contribuição da universidade é garantindo professores e materiais necessários para a gente aprender. Eu conheço pessoas que fazem na [faz referência à outra universidade privada da cidade] e não se compara a faculdade daqui com a de lá. Nem compara com o Ensino Médio também”. – Estudante 4*

*“No ensino médio eu não tinha apoio nenhum. O material não era adaptado, não tinha como escanear, não tinha. Não tinha nem conhecimento de como fazer isso. E na faculdade não. Na faculdade além de ter o equipamento pra gente conseguir adaptar o material, eu conheci muitas pessoas que sabiam fazer isso de outras formas. Então, eu acabei aprendendo muita coisa. ” – Estudante 5*

*“Na faculdade eles acabam tendo um conhecimento maior, até porque agora, hoje eu peço prova ampliada e tudo mais. No ensino fundamental e médio isso não acontecia. Então no ensino fundamental eles não sabiam de fato que eu tinha deficiência, né, eles não tinham esse olhar. ” – Estudante 6*

*“No ensino médio tinha piso tátil na escola onde eu estudava, talvez por ser a escola onde a sala de recursos ficava, né, eu acho que talvez eles pensavam muito nessa coisa de acessibilidade sim, rampas e tudo mais. O que no ensino médio tinha, mas era minoria, aqui eu vejo que é maioria. Acho que essa é a diferença. ” – Estudante 7*

---

---

#### Temática 1.2: Escolha do curso x deficiência

Essa temática revelou que, para a maioria dos participantes, a deficiência interferiu na escolha do curso, seja por questionamentos levantados pelos próprios participantes em relação a suas capacidades e dificuldades, seja por contraindicações de familiares, como foi o caso do Estudante 1. Dois participantes relataram, de forma mais explícita, que a deficiência não interferiu na escolha do curso, dizendo que a opção foi devido às aptidões e identificação com a profissão.

---

### Citações

---

*“Então meu pai viu uma oportunidade melhor do que se eu fizesse o técnico em Agropecuária, que o técnico em química ele é mais leve, fisicamente, aí ele me jogou lá.” - Estudante 1*

*“Eu não sou bom em exatas e a lógica do meu pensamento foi algo que não envolvesse ações muito práticas de fazer e matemática. Eu procurei algo pra não ficar parado, pra eu ter uma ocupação e algo que fosse mais teórico”. Estudante 2*

*“Quando eu fui fazer a inscrição pra Psicologia eu já havia ficado na dúvida entre Psicologia e Fisioterapia. Aí eu fui fazendo os prós e contras, aí veio o medo de exigir muito da visão, fui por eliminação... e fiz primeiro a psicologia” – Estudante 3*

*“Eu sempre gostei muito de escrever e de esportes, de acompanhar esportes, enfim né, daí, diante dessas características, eu fui pesquisar o curso que mais se aproximava disso. Daí, baixei no jornalismo” – Estudante 4*

*“Eu desisti de comunicação porque eu acho que é mais complicado você conseguir emprego sendo deficiente visual, emprego de jornalista. Querendo ou não rola um certo preconceito”. – Estudante 5*

*“Eu queria ter partido pra área esportiva, mas aí teve o empecilho da visão. E aí depois eu pensei em fazer filosofia e eu acabei conhecendo alguns profissionais da área da psicologia e que, de certo modo, acabaram me influenciando muito assim, e aí sim que eu resolvi fazer psicologia”. – Estudante 6*

*“Eu sempre gostei muito de escrever, as pessoas sempre me falavam que eu escrevia legal. Daí acabei escolhendo o Jornalismo no segundo ano do ensino médio.” – Estudante 7*

---

#### Temática 1.3: Suporte social recebido para o ingresso no ensino superior

Foi observada, a partir dos relatos que compuseram essa temática, a importância dos recursos sociais recebidos para auxílio no ingresso do ensino superior. Todos os participantes tiveram acesso a recursos como: apoio e incentivo familiar, amigos que serviram de inspiração, rede social, tratamentos com psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e auxílio governamental.

As famílias aparecem como figuras centrais no incentivo e na desmistificação de que as pessoas com deficiência seriam inaptas para cursarem o ensino superior. Similarmente, amigos mais próximos ou pertencentes às redes sociais colaboraram no apoio, por intermédio de palavras de motivação ou com indicações práticas que colaboraram para a efetivação desse projeto.

É importante salientar que profissionais de diversas áreas, como psicólogos, fisioterapeutas, professores, entre outros, foram mencionados nas entrevistas como

figuras importantes. Esses profissionais colaboraram com o ingresso dos estudantes no ensino superior, ou diretamente, apresentando estratégias de motivação e fazendo referências às potencialidades dos participantes, ou indiretamente, intervindo e colaborando no fortalecimento subjetivo dos alunos.

As questões interpessoais são de extrema importância, como será apresentado de forma mais detalhada no capítulo seguinte desta dissertação. No entanto, deve-se destacar questões de ordem objetiva que foram mencionadas pelos participantes. O recebimento de benefícios do governo tem auxiliado alguns dos participantes a permanecerem nas instituições de ensino superior. Além disso, destacam que as adaptações dos recursos pedagógicos algo motivador e que auxilia o processo de aprendizagem.

---

### Citações

---

*“Ele dá o incentivo bruto que é aquele ‘Se você pegar uma DP seu futuro já era’, no estilo daqueles pais sistemáticos e tal. Mas o apoio pela faculdade só veio da parte dele também, então, não posso reclamar muito [...] Já fiz fisioterapia, hidroterapia, terapia ocupacional e três cirurgias. Atualmente não faço nenhum tratamento e acompanhamento. [...] Bem, o benefício ele chegou em um momento importante da nossa vida que foi quando eu comecei a faculdade e meu pai perdeu o emprego e ‘tals’.” – Estudante 1*

*“Eu moro com a minha avó paterna aqui em Prudente. Pois, meus pais moram há 50 km daqui, em Estrela do Norte, então lá não têm todos os serviços que eu preciso como médico e faculdade. Tem até ônibus que vem. Só que fica cansativo” – Estudante 2*

*“Eu fiz contato no facebook com a comunidade cega, e tinha alguém lá que era fisioterapeuta que trabalhava no Hospital das Clínicas em SP. Ai eu pensei, nossa, então funciona esse negócio. Ai eu entrei em contato e essa pessoa nasceu cega e trabalha faz 10 anos lá e se vira super bem. Ai eu pensei, vou tentar fazer fisioterapia na [cita a faculdade pública na qual estuda]”- Estudante 3*

*“Eu cheguei a fazer tratamento psicológico, mas a decisão de voltar e continuar foi minha. Mas, de certa forma a terapia me ajudou a voltar pra faculdade [...] Na minha infância eu fazia acompanhamento na AACD de SP, de 6 em 6 meses. Sempre fiz fisioterapia e o fisioterapeuta de lá indicou que eu fizesse hidroterapia, então desde de 2013 eu faço [...] Eu operei os tendões pela primeira vez com 4 anos de idade. Foi a primeira vez que eu pisei. Até então eu não pisava, só engatinhava. Ai aos 11 anos eu fiz minha maior cirurgia, nessa foram 10 cirurgias, todas ao mesmo tempo. Eu operei quadril, joelho, tornozelo, tendão” – Estudante 4*

*“A gente vai trocando muita informação sabe? Com os deficientes visuais daqui de [cita a cidade que mora] ou de outros lugares, a gente tá sempre se ajudando” – Estudante 5*

*“Meus amigos lá da sala de recurso, é um grupo que eu tenho um respaldo muito grande [...] Minha família, em momento algum falou assim ‘calma, você tem*

---

---

*deficiência' ou 'não faz isso'. Isso eu nunca tive isso no meu núcleo familiar, então, é claro, o núcleo familiar também teve importância [...] A sala de recursos teve grande contribuição. Eu acho que a maior, não digo nem de aprendizado, de conteúdo, tal, que ela me auxiliou também. Mas acho que a maior contribuição foi eu ter participado de um grupo que tinha as mesmas necessidades que a minha e compartilhar isso foi importante .” – Estudante 6*

*“Depois que comprei o notebook tudo mudou. Eu faço tudo nele, completamente tudo. Eu leio slides, estudo para as provas, faço meus trabalhos, então sem ele seria bem difícil”. – Estudante 7*

---

#### 4.2.1 Categoria 2: Ações pedagógicas para Permanência e Exclusão no Ensino Superior

Nessa categoria, foram considerados conteúdos relativos às ações pedagógicas para permanência e exclusão no ensino superior. As ações de permanência incluíram os recursos adaptados como textos disponibilizados antes das aulas, scanner, boas práticas dos funcionários da instituição e acessibilidade permitindo assim o acesso às IES. Nas ações de exclusão, foram considerados conteúdos relativos aos recursos não adaptados, práticas excludentes, relatos de discriminação e barreiras arquitetônicas.

##### **Recursos adaptados e boas práticas educativas**

Percebeu-se, nas falas dos estudantes, a importância de recursos adaptados, tais como a disponibilização do material previamente, uso de tecnologias assistidas, notebook, softwares adaptados e ampliação de fonte nas avaliações. Isso significa que é de extrema importância que os recursos empregados no contexto de sala de aula pelos docentes sejam cuidadosamente adaptados para que a aprendizagem do estudante ocorra.

Outro fator considerado relevante para permanência nas instituições pelos participantes são as boas práticas realizadas por funcionários das instituições, por exemplo, como a preocupação relatada por parte da coordenação na adaptação dos recursos, preocupação dos professores para acessibilidade e entendimento das aulas, vínculos entre alunos e demais funcionários e adaptação de recursos apropriados.

---



---

### Citações

---

*“A coordenadora, esses dias ela me perguntou: como que funciona esse escâner e ela veio até o escâner e viu como funciona. E digitalizou os textos que ela vai passar”. – Estudante 2*

*“Então eu percebo que os professores aqui se preocupam mais, é bem visível. Eles fizeram uma reunião, juntaram todos, reuniram todos na sala comigo pra entender como eles iam fazer comigo, sabe, como vai ser as aulas, ‘como você entende?’ Eles me perguntavam, ‘quando chegar em tal assunto, como eu faço?’. [...] Aqui é assim, vai ter prova e a gente junta pra estudar. Reserva uma sala e junta todo mundo pra estudar. Aí é nessas que eu aprendo de verdade, com calma.” – Estudante 3*

*“No curso de jornalismo quando algum aluno decide trancar eles chamam pra fazer uma reunião [...] Aí a gente conversou, eles foram super atenciosos comigo. Isso foi um dos fatores que me fez voltar”. – Estudante 4*

*“É, gostava de fazer as provas na sala por isso. Eu me sentia incluída.”- Estudante 5*

*“Ela passava os títulos dos filmes com antecedência, então às vezes, eu conseguia tempo pra isso, eu conseguia ver antes, ou ver depois.” – Estudante 6*

*“Eu tenho uma professora de TV, que ela é ótima, nas provas às vezes ela coloca uma questão que precisa analisar imagens ou coisa assim, aí ela coloca a descrição em baixo, quando a gente trabalha com câmera ela não me priva dessas atividades, ela fala “vem aqui que eu vou te mostrar como funciona”.” – Estudante 7*

*A minha sala continuou a mesma do semestre passado, e é um bloco que eu estudei desde o primeiro termo, então foi muito bom porque é um lugar que eu já estou em habituada, NE.”- Estudante 7*

---

### Acessibilidade

A acessibilidade é outro eixo fundamental para garantir permanência aos estudantes. Os alunos relatam a presença de elevadores, rampas de acesso, pisos táteis que garantem o acesso dos estudantes dentro do Campus. Porém, ainda identificam situações que requerem melhorias.

É importante destacar que, na perspectiva dos estudantes com deficiência, há o reconhecimento das mudanças arquitetônicas necessárias para garantir à acessibilidade. Mas também chamou atenção o senso crítico despertado para melhorias que ainda devem ocorrer. Em outras palavras, os participantes notam que ainda existem avanços que são fundamentais em termos das adaptações nos prédios e nos espaços físicos das instituições. Ouvir atentamente as indicações trazidas por eles pode colaborar na melhoria dos serviços ofertados à população e

na possibilidade de assegurar a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

---

### Citações

---

*“Tem elevador nos blocos. O B3 só tem rampas pra subir e descer aquele negócio. A quadra também, quer dizer, o cara que tem cadeiras de rodas e for subir pra quadra vai malhar um pouco o braço, mas tirando isso, creio que ela sabe seja bem adaptada.” – Estudante 1*

*“Olha é, em termos de estrutura do prédio, eu acredito que é acessível, eu não conheço todos os blocos, mas a gente tem as rampas, a gente tem os pisos táteis em alguns locais ...” – Estudante 6*

*“Eu acho que é boa. É que assim, eu não explorei muito ainda. Talvez pudesse ter um pouco mais de piso tátil pra guiar, mas alguns lugares têm. Perto de rampas e escadas já tem, mas poderia ter em tudo” – Estudante 7*

---

### Recursos não-adaptados, barreiras arquitetônicas, práticas excludentes e discriminatórias

Em contrapartida, as ações de exclusão foram consideradas, sobretudo a partir do uso de recursos não adaptados, de práticas excludentes e discriminatórias que ocorrem no cotidiano das instituições e das barreiras arquitetônicas.

Como recurso não adaptados foram citados: a ausência de adaptação em laboratórios de saúde, equipamentos, sistema de relatórios e softwares. Como exemplo, pode-se citar a adaptação de um equipamento de eletroestimulação que precisou ter seus botões arrancados para que a estudante pudesse utilizá-lo. Porém, temos a situação mencionada pelo estudante 6, em que a adaptação não pôde ser realizada, por se tratar de normas do conselho, dificultando a sua aplicação.

Em relação às práticas excludentes, foram mencionadas situações com professores e também com a coordenação, como ações discriminatórias, resistência a mudanças, descuido e despreparo.

A estudante 5, por exemplo, considera o fato de ter que realizar suas provas em outro local como uma prática desnecessária, que gera exclusão. Percebe-se, nessa mesma fala, que não há uma homogeneidade nas ações

realizadas pela universidade, pois, em um determinado curso a realização da prova em sala de aula é possível e em outro curso não é.

Além das barreiras arquitetônicas, foram observadas as barreiras atitudinais em relação às pessoas com deficiência. Ainda se observa um receio e desconhecimento no que diz respeito às especificidades, com práticas pedagógicas que não potencializam a participação de todos na construção do conhecimento. Situações como as mencionadas pelo Estudante 2, em que o professor adota uma metodologia que não é acessível a todos os estudantes, tais como passar um filme legendado, ou em que assume uma postura discriminatória e excludente nas aulas, mostra o despreparo de alguns professores para trabalhar com as diferenças em sala de aula.

Apesar de haver um reconhecimento por parte dos estudantes em quanto à acessibilidade nas IES, foram realizadas críticas sobre as melhorias perante as barreiras arquitetônicas. Tanto os estudantes das universidades públicas quanto particulares relatam ausência de acessibilidade em alguns locais do Campus, como laboratórios, blocos de aulas, pisos irregulares, ausência de corrimão nas escadas e auditórios, ausência de identificação dos locais e piso tátil. Isso fica mais enfático nos discursos dos estudantes da instituição pública, como mencionam os estudantes 2 e 3.

---



---

### Citações

---

*“Tem elevador nos blocos. O bloco que eu estudo tem rampas pra subir e descer. A quadra também tem as rampas de acesso, quer dizer, o cara que tem cadeiras de rodas e for subir pra quadra vai malhar um pouco o braço, mas tirando isso, creio que ela sabe seja bem adaptada. Na parte laboratorial, eu acho que não tem muito o que se adaptar, porque a maior parte das vidrarias foram feitas para utilizar as duas mãos”*  
– **Estudante 1**

*“Olha, por exemplo, eu estava lá no bloco da pedagogia, e eu não consigo vir sozinho pra cá, não tem piso tátil. Fora não ter piso tátil o piso é todo irregular. Onde tem escada não tem corrimão. A acessibilidade é deficitária. Por exemplo, eu entro no auditório, se eu sou uma pessoa que usa cadeira de rodas, e não tem rampas, só tem escada. Onde está o déficit, comigo ou com o ambiente? O ambiente tem que estar adequado [...] O professor foi passar ‘Freud além da vida’, filme antiquíssimo, em branco e preto, legendado. Aí acabou o filme, ele perguntou ‘e aí o que vocês acharam?’. E eu não conseguia falar. Aí o professor falou: ‘Você tem que melhorar seu inglês, você não está entendendo o filme?’. Aí aquilo eu fui me encolhendo dentro da sala, da cadeira. Ele continuou ‘eu não vou mudar meu modo de dar aulas, não vou. O filme é assim e vai ser assim’.”* – **Estudante 2**

*“Pra mim é isso, a limitação de se locomover dentro do Campus. Na biblioteca é difícil,*

---



---

*no Restaurante Universitário é mais difícil ainda, na Clínica também... acho que a estrutura da universidade é péssima. [...] Não existe nada adaptado na área da saúde, por exemplo, o aparelho de eletroestimulação, a gente teve que colar um monte de adesivos nos aparelhos. Então o professor rancou os botões do aparelho e colava os adesivos.” – Estudante 3*

*“Meus maiores desafios? Era o ir e vir. O simples fato de chegar na sala [...] eu basicamente tranquei o curso porque eu não conseguia chegar na sala”. – Estudante 4*

*“No curso de comunicação, eu fazia a prova no meu notebook mesmo, na sala. Agora na psicologia eu tenho que fazer lá no CEUP, no computador deles [...] eu não curto muito isso não. Pra ser bem sincera, eu não acho legal, porque você ter que sair da sala pra fazer a prova... é desnecessário.” Estudante 5*

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

*“É que eu não gosto muito de ficar sinalizando a todo momento, né. Por exemplo, sempre quando está próximo à prova, eu que tenho que ficar sinalizando pra eles. Eu acho que a coordenação poderia fazer esse trabalho, até porque eu estou aqui há cinco anos. Então a coordenação sabe dos recursos que eu preciso.” - Estudante 6*

*“Eu tive um professor que teve um certo problema porque ele passava tudo na lousa, não usava o [cita a plataforma online da instituição privada] e aí complicava um pouco. Mesmo conversando com ele não mudou a didática”.- Estudante 7*

---

#### 4.2.2 Categoria 3: Fatores de proteção associados à promoção da resiliência

Nessa categoria foram consideradas temáticas associadas a fatores de promoção da resiliência, tais como identidade; a universidade como espaço capaz de nutrir projetos de vida; as possibilidades de conviver com a diferença; experiências de altruísmo; ressignificação da deficiência; exercício da autonomia; empoderamento; não vitimização. A análise de conteúdo permitiu, em consonância com os apontamentos da literatura, descortinar situações que evidenciam como o acesso à universidade repercutiu de forma positiva na vida dos participantes, impulsionando-os à manutenção e/ou construção de projetos de vida, na manutenção do bem-estar e na descoberta de novas possibilidades de existência, antes pouco vivenciadas.

## Afirmção identitária e não vitimização

A temática mostra a forma como os estudantes se enxergam frente às questões da deficiência. Seus relatos evidenciam que a universidade possibilita a afirmação positiva de suas identidades, que deixam de ser vítimas de dada situação e passam a reconhecer atributos positivos em si próprios.

Alguns relatos evidenciam que as dificuldades que possuem não estão associadas, necessariamente, à deficiência. Trata-se, portanto, de problemas corriqueiros que qualquer estudante de ensino superior pode apresentar. Exatamente por isso, pode-se verificar nos discursos mudanças na maneira que se viam antes e após o ingresso no ensino superior.

---

### Citações

---

*“Eu meio que os forço a não terem sentimento de dó, tipo, de falar: ‘ah, coitadinho’. Eles sabem bem a minha capacidade, sabem o que eu faço e agora eles entendem melhor o mundo de pessoas com deficiência”. – Estudante 1*

*“O que me motiva a continuar os estudos? Nossa... boa pergunta... eu acho que eu sou teimoso, gosto de contrariar as pessoas, tem a questão emocional e afetiva em relação a família, tem pra comigo mesmo de mostrar que a visão não determina meus objetivos. E muito além disso, é pra ampliar o olhar das pessoas de como é viver com deficiência. [...] Porque se você chega pra mim e fala: ‘ah você não vai conseguir porque você não vê’, eu prefiro pensar que na academia existe algo consolidado que outras pessoas já pesquisaram, que mostra por A+B que você consegue.” – Estudante 2*

*“As minhas coisas eu faço, não exijo muito. É mesmo a questão de explicar os movimentos, me locomover fora do Campus, definir algo que está na tela. [...] Outra coisa é que eu não me dou por vencida, tipo, eu gosto de terminar algo que eu começo, me desafiar mesmo. Pensar que não é porque sou deficiente que não vou terminar, não é porque não enxergo que eu não vou fazer tal coisa, sou bem determinada nisso.” – Estudante 3*

*“Eu tive paralisia cerebral no nascimento, daí afetou os membros inferiores, com maior grau de mobilidade. Pernas e tudo inferior foi afetado. Minha cognição é normal, foi mantida, e é isso. [...] A faculdade é desafiadora, desafiadora. Porque você tem que sair da sua zona de conforto. ” – Estudante 4*

*Uma coisa que eu me lembro bastante é que antes eu falava muito errado. E depois que eu comecei a ler, melhorou muito, nossa... escrevo melhor, falo melhor, ainda não estou cem por cento, mas falo bem melhor [...] acho que eu estou na faculdade por isso.” – Estudante 5*

*“Acho que eu tenho uma dificuldade muito grande de horário, mais do que necessariamente da deficiência, né. De conciliar hoje a minha vida profissional com a vida acadêmica... [...] Como eu não entendo muito inglês, eu utilizo bem mais da imagem, às vezes da reação da sala pra entender o contexto do filme. Tanto que essas matérias que tiveram já passei por*

---

---

*elas e foi supernormal o desempenho.” - Estudante 6*

*“Eu gosto muito da parte da escrita, então eu gosto muito das matérias online. É uma coisa que eu mudei, é que quando eu entrei eu era muito tímida. Eu gostava de escrever, mas odiava falar. E eu consegui perder esse medo. [...] Então, eu sempre digo que é um pouco difícil eu sentir falta de algo que nunca tive. Como sempre foi assim, é normal [se referindo ao fato de não enxergar].”- Estudante 7*

---

## **Possibilidade de nutrir projetos de vida**

Esta temática, por sua vez, mostrou como a universidade e alguns professores são capazes de motivar os projetos dos estudantes. Todos os estudantes relataram de maneira enfática o benefício de estar dentro de um espaço formativo como a universidade, capaz de contribuir com a formação e desenvolvimento enquanto cidadão.

Os discursos apresentam episódios de superação de adversidades, supostamente impostos pela deficiência e pelo descrédito de alguns profissionais, especialmente professores. Foi relatado, ainda, o anseio por carreiras de prestígio social, como o magistério no ensino superior, que exigirá dos participantes o ingresso em níveis mais elevados de escolarização (mestrado e doutorado) e dentro do funcionalismo público.

É interessante notar que os participantes reconhecem que estas metas ou novos projetos de vida também são permeados por desafios, mas ao mesmo tempo, seus discursos evidenciam ações práticas e o engajamento para torná-los realidade. A estabilidade financeira e a independência, conteúdo que também apareceu em outras temáticas desta pesquisa, são pontos importantes que emergiram nas falas dos participantes.

Em todos os excertos apresentados, é possível perceber que, em nenhum momento, os participantes associam à deficiência a impossibilidade de realização dos sonhos. Ao contrário, acreditam que o processo formativo que estão recebendo no ensino superior permitirá tais conquistas. A deficiência deixa de ser um obstáculo e o conhecimento adquirido nesse nível de educação colabora para que os participantes não tenham uma visão pejorativa ou fatalista de si.

---

### Citações

---

*“A partir do momento em que eu me formar em química, eu pretendo sair daqui e ir pra Curitiba. Por mais que eu ame Presidente Prudente, infelizmente não é um Polo cervejeiro forte, então, não tem atrativos para eu criar uma carreira aqui. Então eu vou correr atrás do meu sonho” [...]“O professor (cita o nome do professor), que é também um grande homem, falou assim ‘Ah, fazer cerveja não dá pra ser do curso de química’, aí eu falei ‘pô, vou conversar com a professora (cita o nome da professora)’, que tipo, pra mim, meu sonho é ser mestre cervejeiro e isso daí foi um choque. Falei ‘pô, tô aqui no curso, quero focar numa área específica, quero ser cervejeiro, seguir esse ramo e não dá?!’. Aí cheguei nela ‘professora, o (cita o nome do professor) falou que não dá’ e ela ‘dá sim, a gente vai atrás e pesquisa’. Me passou uns livros para ler e disse ‘lê esse livro, não desfoca, que o que você quiser você consegue’.” – **Estudante 1***

*“Ah eu quero dar aula... e o que mais me encantou é o ensino infantil. Eu fiquei encantadíssimo. E quem sabe direção, coordenação, ensino superior, talvez mestrado ou doutorado. As minhas vontades e meus anseios são grandes. Vai ser outra luta, outra batalha, outra guerra”. – **Estudante 2***

*“E outra coisa é que eu quero fazer o mestrado aqui na (cita o nome de uma universidade pública), talvez em Assis que tem na área de Psicologia. E outra coisa é que eu não me dou por vencida, tipo, eu gosto de terminar algo que eu começo, me desfiar mesmo.” – **Estudante 3***

*“Eu espero passar num concurso e ter uma estabilidade financeira. Ser um bom profissional na área que eu vou me formar e que eu vou seguir, pra fazer direito as coisas. [...] me qualificar profissionalmente... ah quanto mais qualificado eu estiver, mais independente eu vou ser. É essa a minha motivação.” – **Estudante 4***

*“Ah eu quero fazer grandes coisas, sabe... eu acho que todo mundo entra na faculdade para fazer a diferença. E é isso que eu quero. Quero me formar, ter uma estabilidade financeira, e poder fazer alguma coisa bacana [...]”*

*“Eu penso em fazer uma pós em psicopedagogia e um mestrado, doutorado, talvez prestar concurso. Ainda não tenho certeza”. - **Estudante 5***

*“Ah, primeiro trabalhar na área de fato. Então o que mais me motiva é isso: terminar a graduação para então partir pra especializações e trabalhar de fato na Psicologia”. – **Estudante 6***

---

### Conviver com a diferença

Observa-se, na fala de todos os participantes, que a convivência com a diferença, especialmente entre estudantes com ou sem deficiência, é benéfica, pois permite olhar para a especificidade e potencialidade do outro numa relação permeada pela reciprocidade. As relações entre pares foram capazes de fortalecer

esses estudantes, o que se associa com os princípios da educação inclusiva e, certamente, com os postulados feitos por estudiosos do campo da resiliência.

Na percepção dos participantes desta investigação, os outros estudantes deslocaram o foco de atenção para aquilo que era entendido como deficitário e patológico, para as potencialidades e habilidades que as pessoas com deficiência possuem. Relataram que, após as experiências cotidianas, os colegas de faculdade verbalizaram mudanças na compreensão do que é a deficiência e das implicações dela na vida das pessoas.

É importante reforçar que os estudantes com deficiência passaram, de acordo com os entrevistados, a serem mencionados como referência de superação pelos colegas. O convívio com a diferença, a partir de parâmetros mais horizontalizados, mostrou-se de grande importância para estudantes do ensino superior com e sem deficiência.

---

### Citações

---

*“Eles sabem bem a minha capacidade, sabem o que eu faço e agora eles entendem melhor o mundo de pessoas com deficiência. [...] Um amigo meu, que fez o ensino médio comigo, falou que ele não sabia de duas coisas antes de me conhecer: como era o convívio com uma pessoa com deficiência física e que um deficiente não podia ser ‘babaca’. Ele falou que todos eles tinham que ser bonzinhos. Tem uma amiga minha que conviveu um tempo comigo e depois começou a ajudar num asilo, meio que eu despertei um lado social da galera.” – Estudante 1*

*“Porque acredito que essa integração de pessoas com deficiência e de pessoas sem deficiência, ela traz muita riqueza de você ver e de perceber o outro. Nós estamos numa época de muitos conflitos devido à mudança de paradigma, o tradicional está deixando de ser tradicional, deixando de ser padrão. Se você for olhar para o ser humano, o que nos torna iguais são as diferenças.” – Estudante 2*

*“É legal conviver com pessoas diferentes pra você aprender tirar o que tem de bom de cada um e aprender com isso”. – Estudante 4*

*Agora aqui não, a convivência é bem tranquila, no intervalo a gente sai, a gente conversa, e é muito bom ser tratada normal. De igual, pra igual.” – Estudante 5*

*“Alguns me viam como modelo a ser seguido pela deficiência, né, por estar ali trabalhando, fazendo faculdade, e ainda com o grau de deficiência que eu tinha, realizando várias adaptações”. – Estudante 6*

*“Porque a gente aprende a conviver, por exemplo, os trabalhos em grupos, a gente aprende a lidar com problemas em equipe, a gente aprende a lidar com pensamentos diferentes, com opiniões diferentes e enfim, eu acho que isso acaba contribuindo bastante.” – Estudante 7*

---

## Experiências de Altruísmo

Também foi observado, na fala de todos os participantes, experiências de altruísmo. Os estudantes apresentaram através dos discursos postura colaborativa, política e de empatia. Quando questionados sobre a questão de acessibilidade, sempre se colocavam no lugar do outro e demonstravam inconformismo pelas inadequações dos espaços das universidades.

Apesar de se sentirem parcialmente contemplados pelas adaptações nos espaços da universidade e nas atividades que ocorrem no contexto de sala de aula, elaboraram críticas assertivas sobre a dificuldade que percebem que outros colegas com deficiência possuem por não terem seus recursos adaptados ou o direito à acessibilidade garantida. Essas críticas podem estar associadas ao que se chama uma postura altruísta e revelam engajamento político e o desejo de mudanças cada vez mais profundas nos espaços sociais.

A possibilidade de colocar-se no lugar no outro e de reivindicar direitos coletivos, portanto, que extrapolem o âmbito individual, é entendida nesta pesquisa como algo benéfico ao sujeito e associado a expressões de resiliência comunitária. As experiências de altruísmo referem-se a ações humanizadas que, no caso desta pesquisa, foram evidenciadas pelo um senso de coletividade presente nos discursos dos participantes.

---



---

### Citações

---



---

*“É que eu não gosto de usar o elevador, não vejo minha deficiência como sendo algo que me atrapalhe tanto, e às vezes alguém que precisa do elevador não tem o elevador por minha causa, então eu subo as escadas.” – Estudante 1*

*“Você já foi no acervo da biblioteca? A escada que desce para o acervo é terrorista, não tem corrimão, os degraus são pequenos é difícilimo de descer, é ruim... não tem elevador, uma pessoa que usa uma cadeira de rodas não consegue descer... [...] Eu entro no auditório, se eu sou uma pessoa que usa cadeira de rodas, e não tem rampas, só tem escada. Onde está o déficit, comigo ou com o ambiente? O ambiente tem que estar adequado.” – Estudante 2*

*“Acessar o laboratório tem escada, estreita, um cadeirante aqui não consegue.” – Estudante 3*

*“Tem rampa que é totalmente íngreme, uma cadeira de rodas não passa de jeito nenhum por elas.” – Estudante 4*

*“Eu mesmo já ensinei algumas coisas pra ela e ela aprendeu muito fácil. E foi uma coisa assim, eu ensinei num dia, aí passou uns dois, três dias, aconteceu uma situação que dava*

---

---

*pra aplicar aquilo e ela conseguiu e ela ficou tão feliz. Era uma coisa muito simples e eu falei: 'caramba, eu acho que eu poderia fazer isso por outras pessoas também'." – Estudante 5*

*"Pra esse público também que tem uma parcela usual da visão menor, ajuda e tanto" – Estudante 6*

*"Eu não me importo dele trazer. Porque eu sei que, igual uma vez ele falou para mim: 'talvez eu queira te levar porque é um conforto que eu posso te dá'. Então, se deixa ele feliz." – Estudante 7*

---

## **Autonomia e Empoderamento**

A autonomia, o empoderamento e a tomada de decisão foram, por muito tempo, negados às pessoas com deficiência. Elas eram consideradas incapazes de tomar decisões e despejadas em espaços de segregação e isolamento. Há, nas falas dos participantes, a presença de autonomia e empoderamento propiciada pelas atividades acadêmicas no âmbito da universidade. Os estudantes se mostram capazes de tomar decisões, opinar e discutir sobre questões relativas à sua própria formação acadêmica.

Os relatos evidenciam participação em diversos espaços, incluindo atividades obrigatórias e optativas dentro da rotina das universidades. Demonstrem questionar estruturas alienantes que almejam a imposição de condutas autoritárias e pouco democráticas. Desse modo, demonstram sentirem-se capazes de realizar ações que dizem respeito a suas vidas.

Para a realização de diversas atividades, consideradas mais simples ou complexas, como ir sozinho até a universidade ou reivindicar direitos, o ingresso na universidade mostrou-se imprescindível. Com o propósito de concluir o curso de graduação, os estudantes com deficiência afirmam que passaram a realizar algumas tarefas que antes não se sentiam capazes.

Além disso, sentem-se empoderados na medida em que passaram a receber reconhecimento e notoriedade por ingressar no ensino superior. Se no Brasil o acesso às universidades é destinado apenas para uma camada privilegiada da população, oriunda de classes sociais mais abastadas, essa tarefa passa a ser

duplamente desafiadora para estudantes com deficiência provenientes da classe trabalhadora.

---

---

### Citações

---

---

*“Eu tento me adaptar muito [...] Eu basicamente procuro me virar [...] eu vou atrás de suporte [...] Consegui o estágio por conta própria.” – Estudante 1*

*“Eu falei pra ele que, se fosse pra fazer Agropecuária, podia me tirar do ensino médio que eu não ia fazer nem ‘fudeno’” – Estudante 1*

*“A sociedade não está preparada pra receber pessoas com deficiência visual, haja vista que não tem acessibilidade. Quanto às barreiras atitudinais, as pessoas não sabem como lidar ainda. É um processo recente. Hoje, eu sei que dependo das pessoas, por mais que eu queira ter minha independência.” – Estudante 2*

*“Primeiro o reconhecimento, quando você fala que faz faculdade de fisioterapia [cita a faculdade pública na qual estuda], aí as pessoas ‘Nossa... que legal, que chique’.” – Estudante 3*

*“Eles queriam colocar alguém que fizesse a tutoria à tarde. Aí eu falei ‘não, tem que ser alguém da fisioterapia e, se tiver que colocar alguém, tem que ser a pessoa que está comigo desde o começo me ajudando sem receber nada’.” – Estudante 3*

*“Eu pego o meu ônibus, às vezes peço para alguém ver qual é o ônibus, às vezes paro com a mão e pergunto se é o meu ônibus. E desço em casa, é pertinho, é na esquina, é um caminho bem curto então eu consigo me virar” – Estudante 3*

*“É muito legal ter a sensação de dirigir e ter mais liberdade, fora a praticidade” [referindo-se à possibilidade de dirigir até as aulas] – Estudante 4*

*“Ah quanto mais qualificado eu estiver, mais independente eu vou ser. É essa a minha motivação. Mostrar que dá pra fazer as coisas sim.. e dá pra evoluir independente de qualquer coisa” – Estudante 4*

*“Na verdade, não consigo pensar em outros desafios, fora os materiais não adaptados” – Estudante 5*

*“Eu moro perto do campus, então, eu venho caminhando. Mas toda essa logística de trabalho, faculdade, casa aí eu dependo de ônibus” – Estudante 6*

*“Uma vez fui convidado pra falar um pouco sobre empreendedorismo e inclusão, diante das turmas, uma situação inusitada pra mim” – Estudante 6*

*“Eu quero ter essa autonomia de poder andar na rua também, sabe. Sozinha, conhecer caminhos e tudo mais” – Estudante 7*

*“Fiz um estágio remunerado. Era um projeto de uma revista de uma ótica e eu escrevi pra lá. Tive conhecimento aqui em um núcleo de estágio que divulgam vagas. Eu escrevia os textos da revista sobre temáticas de saúde ocular” – Estudante 7*

---

---



#### 4.2.3 Categoria 4: Fatores de risco associados à exclusão e vulnerabilidade

Nessa categoria foram consideradas temáticas associadas à exclusão e vulnerabilidade, tais como: responsabilização no próprio Indivíduo, resignação e acriticidade, desconhecimento das ações de inclusão, vivências de preconceito e políticas compensatórias da deficiência. Desse modo, constam-se, nessa categoria, situações que podem se relacionar a fatores de risco que podem se perpetuar como indicadores de vulnerabilidade na vida pessoal e acadêmica dos estudantes com deficiência.

#### **Responsabilização no próprio Indivíduo, resignação e acriticidade**

Percebe-se, nas falas dos participantes, que apesar das situações de empoderamento mediados pelo ingresso no ensino superior, há relatos de responsabilização nas limitações, aceitação das barreiras impostas pela sociedade, submissão e postura passiva diante dos fatos. Em outras palavras, é como se os estudantes, em alguns momentos, registrassem um sentimento de culpa por supostas “falhas”, desconsiderando um contexto mais amplo que corrobora nos processos de exclusão das pessoas com deficiência.

---

#### **Citações**

---

*“Minha mãe tinha algum problema, comigo faltou oxigênio e com meu irmão ela quase morreu durante o parto. Então, acho que a culpa é dela mesmo.” – Estudante 1*

Pesquisadora: Vocês chegaram a falar isso com alguém? Se é possível a colocação de mais uma cadeira de canhoto na sala? *“Não, não. Porque, assim... eu já uso essas cadeiras e eu já me acostumei a sentar nas cadeiras normais [...] Na parte laboratorial, eu acho que não tem muito o que se adaptar, porque a maior parte das vidrarias foram feitas para utilizar as duas mãos.” – Estudante 1*

*“Acho que abandonar esse curso, se você falar ‘ah não tá dando, porque tá pesado demais’ é covardia” – Estudante 1*

*“Eu prefiro mil vezes cumprir o crédito do que ficar batendo em ponta de faca [faz referência à episódio de prática discriminatória e excludente utilizada em sala de aula]. Ele é um professor difícilimo. Então...” – Estudante 2*

*“Na época eu não falei que era a questão do chegar na sala, eu falei que era mais a questão do trabalho, que estava muito puxado e inventei né. [...] Aqui as rampas são tranquilas... tranquilas assim... dá pra descer... então já me acostumei.” – Estudante 4*

---

---

*“Eu sempre tive que me virar muito, sabe. Então eu diria até que me acostumei, então eu não sinto tanto a falta [...] sempre foi tudo muito simples [...] Você só não estuda se você não quiser.” – Estudante 5*

*“Eu sempre tento me adaptar [...] Tiveram alguns empecilhos que a própria faculdade colocava, mas que eu não fui atrás, eu preferi me adaptar do que questioná-los.”- Estudante 6*

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

---

## **Desconhecimento das ações de inclusão**

As duas universidades na quais a pesquisa aconteceu possuem ações de inclusão através de núcleos de acessibilidade e inclusão. Porém, foi identificado que os estudantes desconhecem as ações destinadas a esse público ou essas ações se resumem em apresentar recursos adaptados em relação à deficiência visual e uso de escâner.

---

### **Citações**

---

*Pesquisadora: Você conhece o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) aqui da universidade? “Não”. – Estudante 1*

*“A faculdade me disponibilizou um bolsista, não é o correto, porque a pessoa com deficiência tem direito ao AEE, então no meu caso teria que ser um profissional, e na verdade é um bolsista”. – Estudante 2*

*“ ‘Você tem um tutor?’ (professora) ” Ai eu falei ‘não’. Aí ela me explicou que como a universidade não tem condições de adaptar o espaço físico para o deficiente, eles têm que pagar uma pessoa pra me acompanhar, um tutor”. – Estudante 3*

*Pesquisadora: Você conhece o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) aqui da universidade? “Não”. – Estudante 4*

*“O NAI entrou em contato comigo por conta do scanner”- Estudante 5*

*“Sabe uma coisa que seria bacana? E eu acho que eu vou até propor isso pra coordenadora do NAI, que seria bacana se o NAI fizesse reuniões com os alunos deficientes pra ver se a gente consegue propor algumas mudanças, alguma coisa que talvez as pessoas precisem” – Estudante 6*

*“O NAI me ajudou com a questão da Person, que é a biblioteca virtual, ela não era*

---

---

*acessível quando eu entrei. Então eu não conseguia pegar os livros de lá, então esse ano eles me mandaram um e-mail dizendo que trabalharam nela, e que tornaram acessível aos leitores de tela. Agora eu consigo mexer nela”. – Estudante 7*

---

### **Vivências de Preconceito**

As vivências de preconceitos foram relatadas por alguns estudantes, que perceberam tais atitudes por parte dos professores, quando tratam a pessoa com deficiência como não eficiente, dos colegas, que desconhecem os direitos desse público, e da sociedade, quanto à empregabilidade dessas pessoas.

Relatos preconceituosos enfatizando as limitações são mencionadas pelo Estudante 2. Ainda há resquícios da exclusão presentes nos discursos, em que conceitos como integração são confundidos com inclusão. O fato de esses estudantes estarem inseridos nas universidades não se caracteriza como inclusão. É preciso que mudanças em relação às barreiras arquitetônicas e atitudinais sejam feitas.

A falta de informação e receio dos colegas de classe são mencionadas pelos estudantes 3 e 6. Os colegas desconhecem como os estudantes podem colaborar nos trabalhos em grupo. Isso faz com que sejam excluídos de alguns trabalhos. Outra situação é o desconhecimento dos direitos desses estudantes, na adaptação dos recursos necessários para a realização das provas.

---

### **Citações**

---

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

*“Já aconteceu de eu ficar esperando alguém me chamar. Mas eu nunca deixei de fazer nada, nunca deixei de fazer trabalho, só que você percebe aquela coisa... não sei o que se passa na cabeça, talvez que eu não vá dar conta...” – Estudante 3*

*“E depois eu desisti de comunicação porque eu acho que é mais complicado você conseguir emprego sendo deficiente visual, emprego de jornalista. Querendo ou não rola um certo preconceito.” – Estudante 5*

*“Às vezes, o aluno fica: ‘pô, mas por que ele faz uma prova diferente e tudo mais’, eu já escutei isso” – Estudante 6*

---

#### 4.2.4 Categoria 5: Tutores de Resiliência

Nessa categoria, foram selecionadas temáticas referentes aos tutores de resiliência, considerando pessoas que contribuem para acesso e permanência do estudante na instituição. Essas pessoas foram consideradas pelos estudantes fontes de inspiração, motivação e confiança nos momentos difíceis.

Os tutores de resiliência mencionados foram professores, colegas e funcionários da instituição, que tinham proximidade com os estudantes, fazendo parte da rede de apoio no processo de resiliência. As justificativas utilizadas para a seleção desses participantes foi de considerar uma pessoa que fosse importante no contexto escolar, auxiliando-os de forma direta ou indireta na permanência no ensino superior, extrapolando assim, qualquer outro fator de proteção.

---

#### Citações

---

*“Eu tive um mentor muito bom no meu TCC, o nome dele é (...), ele me guiou pra essa área, me mostrou que eu poderia trabalhar com alimentos, que poderia ser mestre cervejeiro e eu me interessei muito e tendo ele como ídolo eu ingressei na área”[...]*

*“Eu realmente amo essa universidade, esse curso, o corpo docente [...] os professores daqui eles são muito gente boa... muito... ah eu não consigo expressar a palavra de forma formal... Mas eles sabem ensinar, eles sabem passar as coisas pra você de forma que você possa aprender. Se você tiver com alguma dificuldade eles ajudam. A gente tem uma coordenadora que tem disponibilidade, mesmo com todos os afazeres se você mandar um e-mail ela te responde, ela sabe o nome de todos os alunos, ela sabe o que ela faz, ela é boa líder. [...] Os professores daqui várias vezes já seguraram o negócio pra eu conseguir fazer a análise corretamente. [...] Eu tive aula com ela o semestre passado [se referindo à professora indicada no estudo 2 como tutora de resiliência]... a gente tem uma sinergia muito boa, a gente trabalha junto, ela falou ‘se precisar de ajuda, tô aqui’. O que me mantém no curso, pô, se eu repetir o termo eu vou atrasar 6 meses no trabalho da [se referindo à professora indicada no estudo 2 como tutora de resiliência], ela vai ficar decepcionada. Então eu tento focar nisso, pesquisar isso daqui que eu não posso decepcionar essa mulher, porque ela está sendo incrível”. – Estudante 1*

*“Ele sempre está perto, se é pra ir no banheiro, na cantina, se é pra estudar, ou se eu preciso digitalizar o texto... a gente sempre está junto. Eu sempre estou indo na casa deles, aí a gente conversa, troca ideias, vai para lugares juntos”. – Estudante 2*

*“Eu tenho muita liberdade com ela... amizade mesmo. Se ela está no RU, ela compra pra mim, me leva no ponto, enfim, me ajuda em tudo. [...] O professor (...) que sempre está me perguntando se está tudo bem. Partiu dele a ideia de reunir os professores. Tem uma professora da Educação Física, que me incentiva, me chamou pra publicar um artigo junto com ela, até foi apresentado aqui em um congresso. Ela sempre diz que eu tenho que bombar meu currículo.”- Estudante 3*

*“Daí a tranquilidade que ele me passou. Nessa reunião que nós tivemos, quando eu resolvi*

---

---

*trancar, ele me perguntou: ‘Você está trancando porque você não gosta do curso ou porque você acha que não vai conseguir exercer?’ Aí eu respondi que achava que não ia conseguir exercer. Daí ele me passou bastante confiança, ele conversou bastante, mas ele quis deixar claro que não era minha limitação que me impediria de ser um bom jornalista. Então acho que foi isso que ele contribuiu mais. [...] Ele me ajudou bastante, eu conversei bastante com ele. Ele ficou bem do meu lado, até passou da relação professor-aluno. Tipo, se eu precisar de qualquer coisa... então, ficou bem próximo... é, ele foi uma pessoa muito importante. [...] Às vezes a gente se preocupa com nota e não é o mais importante, o importante é aprender... e ele sempre diz isso... que o importante é eu me desenvolver... palavras de apoio, atenção, se importar... eu considerei muito o que ele me disse na reunião”. – **Estudante 4***

*“Ela é muito gente boa, muito prestativa, ela me motiva muito a continuar. Eu acho que se eu tivesse encontrado uma [se referindo à colega de classe indicada no estudo 2 como tutora de resiliência] no ensino médio eu teria conseguido entender muita coisa que eu não conseguia entender, porque, nossa...” – **Estudante 5***

*“Ela me auxiliou muito, me acolheu muito bem, sempre prestativa [...] tanto que hoje o sistema da (cita a instituição privada), pra fazer relatórios e tudo mais, ele não é nenhum pouco adaptativo. E ela torna isso mais fácil”. – **Estudante 6***

*“Olha, eu lembro de uma professora minha na primeira série. Ela inclusive que percebeu a dificuldade que eu já tinha. Ela acabou percebendo e ela que conversou com meus pais, fez a indicação pra rede pública, pois naquele momento a gente não tinha situação financeira favorável pra clínica particular, então talvez o exemplo maior foi ela. Eu estudei por conta disso”. – **Estudante 6***

*“Ela tenta tornar o trabalho mais acessível pra mim, sempre fazemos os trabalhos juntas, ela me apoia em tudo, ela sempre escaneia os materiais, dita pra eu copiar as matérias na lousa, sempre está comigo”. – **Estudante 7***

---

## **DISCUSSÃO**

As trajetórias de escolarização de estudantes com deficiência mostraram, neste estudo, como eles enfrentaram os processos de acesso à escolarização diante das políticas de inclusão, na singularidade de seu momento histórico específico. Observa-se, diante das falas, que as dificuldades enfrentadas no ensino médio influenciaram o acesso à educação formal.

Silva (2012) também menciona algumas barreiras que dificultam a efetiva inclusão escolar no ensino regular, que podem prejudicar o acesso à educação formal, tais como: práticas de desigualdade, pouco investimento financeiro, prédios escolares pouco ou nada adaptados, mobiliário insuficiente ou que não responde às características dos alunos, número alto de alunos por sala, ausência de recursos materiais e humanos.

Estudos como o de Vilaronga e Caiado (2013) também mostraram os processos de escolarização de pessoas com deficiência visual que frequentavam um cursinho comunitário pré-vestibular de uma universidade pública. A pesquisa apresenta relatos das dificuldades que tiveram no ensino fundamental e médio para possível inserção no ensino superior.

Os participantes dessa pesquisa retratam a história de luta do ensino regular distante de um projeto democrático de educação. Descrevem um cenário conhecido: professores malformados, sobrecarga de trabalho, adoecimento e desmotivação, misturados a anseios de mudanças e diálogo de compromisso com a educação (VILARONGA, CAIADO; 2013).

Considerando o contexto escolar, ainda há a dificuldade na reestruturação de sistemas já estabelecidos diante da proposta de uma escola inovadora e democrática, com igualdade de oportunidades e reflexão da ação educacional. Segundo Plaisance (2005), deve-se tomar cuidado para não cair no “Moralismo abstrato” como barreira para a inclusão, que é o apelo sentimental por parte dos professores, perigoso quando há o pensamento de que só o amor e o acolhimento são suficientes para a inclusão.

Ferreira (2006) acredita que, mesmo diante das mudanças políticas, documentos e legislações na área, a ênfase imposta pela sociedade na incapacidade e na falta de potencial das pessoas com deficiência, muitas vezes, dificulta as mudanças nos processos de escolarização para uma efetiva educação inclusiva. Para que isso não ocorra, Kauffman (2005) destaca que o professor precisa considerar a individualidade do aluno nas atividades propostas, com ênfase nas potencialidades, fazendo assim o manejo das atividades planejadas.

Em decorrência das dificuldades de acessibilidade e deslocamento, as pessoas com deficiência têm restrições em participações na sociedade, como em serviços de saúde e educação, fazendo-se necessário o suporte social para suas interações. A depender do suporte que elas dispõem, poderão superar essas limitações e alcançar diferentes níveis de participação. Esse suporte, geralmente, provém da família, amigos, bem como de profissionais de saúde envolvidos no processo. Forma-se, assim, uma rede de suporte social, que assume uma importância fundamental na vida e na qualidade de assistência à pessoa com deficiência (HOLANDA et al., 2015).

Constatou-se, nesse estudo, que as redes de apoio dessas pessoas estão constituídas principalmente por componentes familiares e serviços de saúde. Verificou-se que a rede de apoio contribui para o acesso à educação formal e para a participação em grupos sociais. A participação da rede de apoio social pode contribuir para retirar esses sujeitos da condição de isolamento social em que se encontram.

Devido ao aumento de matrículas de universitários com deficiência, as universidades têm buscado instituir condições favoráveis ao ingresso desses estudantes. As instituições de ensino superior, através das leis, decretos, portarias e resoluções vigentes tiveram que se adequar para receber o aluno com deficiência, como a circular nº 277 MEC/GM, que traz contribuições para o processo de ingresso e permanência através de ações educacionais, de infraestrutura e capacitação de recursos humanos. Outra Portaria importante é a 3.284/2003 MEC/GM que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para o credenciamento de instituições de ensino superior.

Nesse sentido, algumas políticas e recursos são utilizados, como: o número de cotas para estudantes com deficiência; recursos adaptativos nos vestibulares; bolsa tutoria; intérprete de libras; recursos tecnológicos; letras ampliadas; braile; adaptações dos recursos pedagógicos. Mudanças arquitetônicas também são realizadas, tais como a criação de rampas, elevadores, vagas no estacionamento, sinalizações nos pisos e lugares, dentre outras.

Apesar da lei federal 13.049/16 assegurar vagas às pessoas com deficiências nas instituições federais de ensino superior, o mesmo não acontece nas demais instituições de ensino. A forma de seleção, basicamente em torno dos vestibulares, também é excludente, dificultando o acesso a essas instituições, tanto das instituições públicas estaduais quanto particulares.

Rodrigues (2006) declara que o termo Educação Inclusiva é polêmico pela contradição do que diz as legislações e o que efetivamente acontece na prática. Observa-se o termo nos discursos dos envolvidos, no entanto, a inclusão acontece de forma tímida, ou sequer acontece.

Os estudos de Santos (2013a) também mostram alguns aspectos que podem se constituir como barreiras no processo de ensino aprendizagem dentro de uma instituição de ensino superior, tais como a cultura institucional e a prática pedagógica. Afirma ainda que a inclusão não se resume na inserção de pessoas

com deficiência em espaços antes privados, mas se refere, portanto, à garantia de participação social plena de qualquer cidadão em qualquer espaço da sociedade.

Além de conhecer as bases históricas e legais, deve-se refletir sobre as práticas educacionais utilizadas para que a inclusão escolar seja efetivada. Segundo Blanco (2004), algumas estratégias podem ser utilizadas, como: uso de metodologias diversificadas para os diferentes estilos de aprendizagem, práticas cooperativas, atividades em grupos que permitam a tomada de decisão, valorização da diferença e a criação de ambiente de respeito às limitações.

A diferença é produto de uma construção social histórica e culturalmente situada, mas é também assumir que ser diferente é uma característica humana e comum, e não um atributo. Sendo assim, são necessárias abordagens diferentes e diversas ao processo de aprendizagem, para não gerar desigualdade (RODRIGUES, 2006).

Sobre os recursos pedagógicos, é importante lembrar que são secundários, sendo mais importante a atitude da escola e do professor. Por outro lado, obviamente, a educação inclusiva não acontece desprovida de recursos, sendo assim, as Tecnologias Assistivas (TA) têm se constituído importante ferramenta na inclusão de pessoas com deficiência, pois contribui com a autonomia dessas pessoas, principalmente no contexto escolar (LIMA et al., 2014).

A Constituição Federal de 1988 garante a todos o direito de ir e vir, porém, muitas vezes esse direito não é garantido às pessoas com deficiência por causa das barreiras arquitetônicas e da não acessibilidade imposta pela sociedade. De acordo com Machado (2008), mais importante que promover a acessibilidade arquitetônica, é preciso também criar um ambiente acolhedor, com mudanças de atitudes sociais na comunidade universitária para que a inclusão no ensino superior aconteça.

O fato dos estudantes com deficiência estarem matriculados nos cursos superiores, não significa que a inclusão esteja acontecendo. O acesso a todas as oportunidades acadêmicas, sociais e culturais são necessárias para uma formação universitária inclusiva. Após a conclusão do curso, o universitário com deficiência precisa concorrer em situação de igualdade com qualquer pessoa com a mesma formação (OMOTE, 2016).

Nos discursos dos estudantes, é possível perceber que as instituições de ensino superior tentaram adequar estrutura física, porém ainda falta muito para



que a efetiva acessibilidade aconteça. Pesquisas como a de Roch ; Miranda (2009) também apontam que as legislações contribuíram para a inclusão e acessibilidade no ensino superior, todavia, não minimizam a exclusão em aspectos didático-pedagógicas e falta de tecnologias.

Os resultados desta pesquisa indicaram a minimização de barreiras arquitetônicas. Em alguns locais dos prédios da Instituição de Ensino Privada, por exemplo, foram relatadas a existência de rampas de acesso, elevadores, e banheiros adaptados. No entanto, apenas isso não consegue promover a acessibilidade física plena. Faltam ainda pisos táteis, corrimão em alguns locais do Campus e identificação das salas para a pessoa com deficiência visual.

O Manual de Acessibilidade em prédios públicos (2015) visa ao cumprimento do Decreto 5.296/2.004, que regulamenta as Leis 10.048/2.000 e 10.098/2.000. Ele remete às normas técnicas de acessibilidade da ABNT, assim como à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e aborda os aspectos necessários para o atendimento público levando em conta a diversidade de usuários. Porém, o que identificamos, nesta pesquisa, é que, na instituição pública, os relatos são de maiores dificuldades na circulação do Campus e demais setores.

Estudos como o de GHIRALDI (2014) discutem sobre a acessibilidade em prédios públicos, para a inclusão social de pessoas com deficiência. Conclui-se nesse estudo a necessidade de readequação dos espaços públicos, com implantação de medidas de promoção da acessibilidade e uma política de fiscalização quanto à execução para o pleno acesso dessas pessoas.

Outra ação relatada que favorece a exclusão pedagógica é o desconhecimento dos professores em relação às necessidades em sala de aula dos alunos. Pesquisas como as de Mazzoni, Torres e Andrade (2000) apontam queixas dos estudantes em relação ao desconhecimento por parte dos professores das necessidades dos alunos, dificultando assim a permanência e continuidade do trabalho pedagógico.

A presença de estudantes com deficiência nas universidades pode ajudar a amenizar as barreiras atitudinais, causadas pela falta de conhecimento e convívio com a diferença. As mudanças arquitetônicas e atitudinais necessárias para a acessibilidade na instituição podem promover rampas, sinalizações em braille, vagas para deficientes no estacionamento, retomada de consciência das barreiras impostas pela sociedade a essa população. (MELO, 2009).

Fixar a diferença no indivíduo é colocar marcas, categorias educacionais, quocientes de inteligência, sendo a diferença o que o outro é: branco, religioso, deficiente. Quando se classifica, deixa-se de viver a riqueza da diversidade (MANTOAN, 2006). Uma sociedade que não inclui outras minorias não irá incluir a pessoa com deficiência.

A educação inclusiva tem como ações educativas o convívio com a diferença e a aprendizagem participativa, relacional, democrática, transgressora, que tenha sentido para o aluno, com direito à diferença e à ressignificação de mecanismos de produção de identidade (MANTOAN, 2006). Stainback e Stainback (1999) corroboram essa ideia quando expressam que o contato com a diversidade reduz o preconceito entre as pessoas, sendo benéfico para toda a sociedade.

Sobre os benefícios da inclusão escolar, é importante lembrar que o convívio de pessoas com deficiência e sem deficiência pode desenvolver atitudes como a compreensão, o respeito e a aceitação das diferenças, por meio de interações sociais ricas, além dos benefícios de uma escola inovadora, com metodologias diversificadas (SILVA, 2012).

As pesquisas de Aciem e Mazzotta (2013) afirmam que a autonomia pessoal e social do deficiente visual é imprescindível para a melhoria de qualidade de vida, garantindo possibilidades de mudanças determinantes para a promoção da inclusão social, facilitando integração e desempenho em sociedade.

Sassaki (1997) traz o conceito de autonomia da pessoa com deficiência como resultante da relação entre a prontidão físico-social e a realidade do ambiente o qual ela frequenta. Por exemplo, a pessoa com deficiência pode ter autonomia para se locomover dentro de casa, mas necessita de auxílio no trajeto das ruas ou quando seu ambiente é modificado.

Nota-se, neste estudo, que os estudantes apresentam autonomia, porém ainda encontram limitações impostas pela sociedade. A maior dificuldade na acessibilidade e deslocamento foi encontrada na Instituição Pública do que na Privada.

Empoderamento é o processo pelo qual a pessoa usa o seu poder pessoal independente de sua condição – deficiência, gênero, raça, idade, etc.- para a tomada de decisões e escolhas em sua vida. Nesse sentido, autonomia e empoderamento são conceitos interdependentes. O que aconteceu por muito tempo é que a sociedade negou esse direito às pessoas com deficiência.

Verifica-se que estudantes se mostram empoderados em suas escolhas, fazendo ser reconhecida a existência desse poder nas pessoas com deficiência. Porém, para que essa autonomia e empoderamento aconteçam, a sociedade, em seus diversos sistemas, precisa ser acessível para todos, incluindo a remoção de barreiras que impedem a plena participação de pessoas com deficiências.

Os indicadores de risco associados à exclusão e vulnerabilidade de estudantes com deficiência, encontrados nessa pesquisa, foram: práticas excludentes com responsabilização do próprio indivíduo, que se apresenta acrítico e não conhece as leis de respaldo da educação inclusiva; vivências de preconceito que faz com que tenham que demonstrar desempenhos excepcionais para não atrair olhares de piedade e discriminação.

Antunes (2007) acredita no papel do professor como importante fator protetivo para o desenvolvimento de processos de resiliência. Henderson e Milstein (2005) mencionam que é preciso a escola reforçar todo o potencial e recursos para conseguir uma comunidade educativa inclusiva e resiliente. Descrevem os seis passos que podem estimular: (1) enriquecer os vínculos; (2) determinar limites claros e fortes; (3) ensinar habilidades para a vida; (4) proporcionar afeto e apoio; (5) estabelecer e transmitir expectativas elevadas; (6) proporcionar oportunidades de participação significativa.

Wolin e Wolin (1993) identificam sete passos de desenvolvimento da resiliência, que também foram identificados nos estudantes que participaram da pesquisa: (1) capacidade de identificar os problemas e procurar soluções; (2) independência, baseada na capacidade de estabelecer limites; 3) relações satisfatórias com os outros; (4) iniciativa; (5) criatividade; (6) humor, para diminuir a tensão interior e desvendar o lado cômico das tragédias; (7) ética, que permite a ajuda mútua e a compaixão (WOLIN; WOLIN, 1993).

Sendo assim, desenvolver processos de resiliência é um procedimento dinâmico que pode se manifestar na relação com outras pessoas e com o meio onde se vive. Dessa forma, a universidade e a prática docente, podem caracterizar-se como fatores de proteção para universitários com deficiência.

## CAPÍTULO V

### 5 RESULTADOS

#### 5.1 Estudo 2

Neste capítulo, expõem-se as categorias referentes ao estudo 2, que teve como objetivo: averiguar os aspectos subjetivos que motivam algumas pessoas a adotarem uma postura altruísta e colaborativa com os estudantes com deficiência, associando tais ações com o conceito de “tutores de resiliência”.

Inicialmente, são apresentados os dados dos participantes que foram indicados pelos estudantes do Estudo 1 como pessoas que os motivam e contribuem para a sua permanência no ensino superior (Quadro 6). Em seguida, desenvolvem-se as categorias analíticas que emergiram no processo investigativo, a saber: 1) Experiências anteriores com pessoas com deficiência; 2) Intencionalidade nas ações e construção de ambientes colaborativos; 3) Ausência de espaços de formação e omissão da Universidade.

**Quadro: Categorias Analíticas do Estudo 2**

<b>Categorias Analíticas</b>	
<b>Categoria 1</b>	<b>Experiências anteriores com pessoas com deficiência</b>
<b>Categoria 2</b>	<b>Intencionalidade nas ações e construção de ambientes colaborativos</b>
<b>Categoria 3</b>	<b>Ausência de espaços de formação e omissão da Universidade</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O quadro abaixo nos mostra dados que caracterizam as pessoas indicadas pelos estudantes como “tutores de resiliência” e suas vinculações com os participantes do Estudo 1. Essas pessoas foram apontadas como alguém que os motiva, contribuindo para sua permanência na instituição, seja de forma direta ou indireta.

Quadro 6 - Caracterização dos tutores

<b>Tutores indicado</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>
<b>Professor</b>	<b>Feminino</b>	<b>34 anos</b>	<b>Solteira</b>
<b>Colega de Classe</b>	<b>Masculino</b>	<b>21 anos</b>	<b>Solteiro</b>
<b>Colega de Classe</b>	<b>Feminino</b>	<b>20 anos</b>	<b>Solteira</b>
<b>Professor</b>	<b>Masculino</b>	<b>42 anos</b>	<b>Casado</b>
<b>Colega de Classe</b>	<b>Feminino</b>	<b>18 anos</b>	<b>Solteira</b>
<b>Secretária do curso</b>	<b>Feminino</b>	<b>44 anos</b>	<b>Solteira</b>
<b>Colega de Classe</b>	<b>Feminino</b>	<b>20 anos</b>	<b>Solteira</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

#PraCegoVer: Quadro composto de 4 colunas para a caracterização dos tutores. Na primeira coluna, os tutores indicados pelos estudantes. Na segunda, coluna o gênero. Na terceira, coluna a idade e na última o estado civil.

### 5.1.1 Categoria 1: Experiências anteriores com pessoas com deficiência

Nesta categoria, foi constatado que a maioria dos participantes do Estudo 2 relataram que em algum momento de sua trajetória de vida tiveram experiências com pessoas com deficiência. As pessoas com que conviveram eram provenientes de vários espaços, entre eles na própria família, no bairro em que moravam e na igreja que frequentavam. Uma das participantes chegou a relatar a sua própria deficiência e como isso a auxilia na compreensão das necessidades dos estudantes em situação similar. Isso fez com que muitos relatassem que o convívio com a diferença permitiu o estabelecimento de uma relação sem rótulos, categorização ou exclusão.

Isso fica ainda mais evidente quando se analisa a forma como os tutores de resiliência conceituam a deficiência. Os entrevistados não demonstraram em seus discursos a ênfase nas limitações impostas pela deficiência. Ao contrário, salientam as potencialidades e relatam reciprocidade a partir de ganhos em conviver com a diferença.

O contato com pessoas com deficiência desde muito cedo, apareceu nos relatos dos Tutores 1, 3, 4 e 6. Desde a infância, através de amizades, trabalhos na igreja, presença de pessoas com deficiência na família e trabalhos em projetos

de extensão na universidade, possibilitou o convívio com pessoas com deficiência. Esses contatos viabilizaram para os tutores de resiliência uma compreensão de deficiência desmistificada e a forma como lidam com a diversidade aparece de forma positiva, para além de concepções pautadas em limitações.

Já os participantes 2, 5 e 7 relataram que o convívio com pessoas com deficiência ocorreu apenas na universidade. Isso nos mostra que essas as pessoas com deficiência ainda estão segregadas da sociedade e que, em alguns casos, a universidade foi a primeira instituição educativa que possibilitou o convívio com a pessoa nessa condição. .

Ficou claro nesse estudo o quanto é importante que as pessoas com deficiência ocupem os espaços sociais, pois os tutores indicados pelos estudantes tiveram uma relação inclusiva, justamente porque tiveram a oportunidade de conviver com a diferença, seja no âmbito familiar, escolar ou social. As relações estabelecidas no decorrer de suas vidas possibilitaram a construção de um olhar prospectivo para esses estudantes, pautado nas oportunidades de desenvolvimento positivo e saudável, apesar da deficiência.

---

---

### Citações

---

---

*“Eu lembro que, quando eu era pequena, tinha uma amiga vizinha que era surda e isso não era impedimento nenhum pra mim, porque a gente brincava muito. Eu aprendi um pouco de libras, sabia o alfabeto, conseguia me comunicar bem com ela. Convivi um tempo com uma pessoa com síndrome de Down, morei junto por 4 meses. E era tudo muito tranquilo. Porque as pessoas são diferentes, ela tem uma deficiência física, eu tenho minhas deficiências e você tem as suas, e cada um tem sua deficiência, e não é porque ela é física que é tão diferente das outras. Tive contato com outro aluno com deficiência física, ele também tinha um lado paralisado, mancava um pouco. Como eu não catalogo as pessoas dessa maneira fica até difícil lembrar. Mas acho que era isso.” Tutora 1*

*“Foi na universidade, através do [cita o estudante 2]. Nunca tive contato, pra mim essas pessoas não existiam, até eu entrar na universidade e conhecer o [cita o estudante 2] e ver que a sociedade é tão excludente e em muitos momentos não pensam nessas pessoas, na acessibilidade... e é tão segregado, você não faz parte. E independente da deficiência, porque todos nós somos deficientes, somos falhos em alguma coisa, mas em nenhum momento deixamos de ser deficiente. Então, assim, eu me vi como preconceituoso. Nenhum momento pensava nessas pessoas. E eu pude aprender com o [nome do participante], cada dia eu aprendo algo novo [...] Porque em nenhum momento na escola a gente é ensinado a lidar com essa situação. Agora que essa nova geração está tendo a oportunidade com a inclusão social de conviver com essa diversidade. Então os novos frutos vão ser essa geração que convive com essas pessoas e perceber que elas fazem parte da sociedade [...] Acho que o preconceituoso é o adulto e não a criança. Quanto mais cedo tivermos contato com a diferença, é melhor.” - Tutor 2*

---

---

---

*“Eu tive contato com pessoas com deficiência nesses trabalhos da igreja, na minha paróquia tem a Pastoral dos Deficientes. Acho que a igreja ajuda bastante, pois sempre convivi com pessoas diferentes, independente de deficiência... eram pessoas diferentes... acho que isso sempre foi importante. [...] quando eu era mais nova eu tive contato na escola. Eu estudei com uma menina com deficiência na 4 série e eu ajudava ela lá na escola. Ela tinha um tipo de paralisia, tinha dificuldades para andar, pra falar. Eu acompanhava ela nos lugares, ajudava nas tarefas. Quando ela ganhou o computador eu ajudei ela a mexer, ajudava ela a comer.” -Tutora 3*

*“Meu pai é deficiente, teve paralisia infantil, então eu sempre convivi com isso. Ele conseguia andar, mas com dificuldades, mancava. Então eu sempre convivi com isso.”*  
– Tutor 4

*“Foi a primeira vez que eu me deparei com uma deficiente visual, e foi muito comovente pra mim. Só que, eu fiquei tão surpresa, porque a [estudante 5] é tão forte e ela é tão capaz. Ela faz tudo sozinha. Quando ela me contou que morava sozinha, eu fiquei (nesse momento entrevistada faz cara de surpresa) ...nossa... ela é muito forte.” - Tutora 5*

*“Eu tenho deficiência visual. Com 19 anos o médico diagnosticou. Até então as pessoas achavam que os óculos estavam fracos ‘ela está falando que ela não enxerga, mas ela enxerga’ [...] O [cita o estudante 6] tem um problema de visão semelhante ao que eu tenho. Eu não sei exatamente se é igual, mas eu identifiquei o problema nele e perguntei o que ele tinha e tal... conversamos, trocamos experiência... Eu convivi com problema de baixa visão a vida inteira... convivo ainda.”*  
– Tutora 6

*“Meu contato com a deficiência foi com a [cita a estudante 7].” – Tutora 7*

---

### 5.1.2 Categoria 2: Intencionalidade nas ações e construção de ambientes colaborativos

Constatou-se nesta categoria que, mesmo diante de algumas práticas excludentes, os tutores de resiliência mencionam intencionalidade nas ações pedagógicas e a construção de ambientes colaborativos, compreendidos por eles como de extrema importância para os estudantes com deficiência.

O tutor 2, por exemplo, um colega de classe indicado por um estudante com deficiência visual, relata episódios em que se coloca no lugar do outro e compreende como um ambiente colaborativo, de apoio mútuo e permeado por incentivos, pode se configurar como uma estratégia facilitadora para a aprendizagem. Outro relato importante também feito pelo Tutor 2 é a compreensão

de que são necessárias metodologias diversas para a adequação das diversas necessidades das pessoas com deficiência.

Como exemplo, pode-se citar os trechos da entrevista do tutor 4, que é um professor. Ao se referir a um aluno com deficiência, demonstra preocupações em dialogar com a coordenação para tomar as medidas necessárias para atender as necessidades deste aluno, que não deve se sentir diferente dos demais estudantes.

O compartilhamento de informações entre professores e demais funcionários através de reuniões é colocado com uma prática que contribui com a criação de ambientes colaborativos e inclusivos. Nesses momentos, são discutidas as dificuldades e possibilidades diante dos desafios da prática docente. Quando um aluno decide trancar o curso, essas reuniões também são realizadas com a finalidade de entender o motivo do desligamento da instituição.

Em uma dessas reuniões, como coloca o tutor 4, foi possível entender que o motivo pelo qual o estudante 4 estava realizando o desligamento do curso, era pela falta de acessibilidade para chegar na sala de aula. Essa reunião foi de extrema importância para o retorno do estudante à instituição.

A antecipação ou fornecimento posterior das matérias pela plataforma online da universidade ou por meio de *pen-drive* são citados pelos tutores e pelos estudantes como práticas educativas bem sucedidas. Outra prática citada como facilitadora do processo de aprendizagem pelos tutores, também referenciada pelos participantes do Estudo 1, é a postura acolhedora e a abertura para escuta das necessidades.

Em síntese, o que se percebe nessa categoria é que a intencionalidade na ação e criação de ambientes colaborativos ainda é uma prática realizada somente por alguns professores e no processo. Porém, ainda existem profissionais que dificultam o processo, pois utilizam de práticas que não permitem a participação efetiva de todos.

---

---

### Citações

---

---

*“Em relação à formação de professores nós temos várias oficinas e eventos que educadores vem falar com a gente, palestras e a gente acaba tocando experiências com eles. E entre os próprios professores. A postura colaborativa dos professores. Isso colabora bastante, essa troca de experiências. Acho que a universidade como um todo.” – Tutora 1*

*“Fico feliz dele me indicar, de poder ajudar ele, de saber que eu faço a diferença no processo dele na faculdade. Às vezes eu falo pra ele ‘Meu, não tem como, você tem que fazer’. Que nem, teve uma vez no estágio que a professora pediu pra ele fazer a pasta de estágio, e eu*

---

---



---

não estava fazendo essa matéria ainda. Ai eu falei pra ele cobrar, pra fazer com que ele coloque as vivências dele, mas de uma outra forma. Eu me coloco no lugar dele, se eu estivesse no lugar dele, como seria? Eu fico impressionado com a inteligência dele, memória. Me coloco no lugar dele e de outros deficientes, dele porque é com quem eu mais convivo.”-

**Tutor 2**

“Eu acompanho ela nos lugares, normalmente almoçamos juntas, quando passa alguma imagem na lousa eu descrevo pra ela como é. Eu explico os exercícios. Pego os braços dela e faço os movimentos que a gente realiza [...] Eu sentava junto, ajudava nas descrições, tentava ajudar nas adaptações dos aparelhos. Teve o eletro que foi o mais difícil. O professor teve que arrancar os botões, colamos adesivos. Esse tipo de ajuda.” -**Tutora 3**

“É o que eu digo pra você, eu nem acho que faço algo importante, porque faço por ele o que faria por qualquer aluno. É que o [cita o estudante 4] se apresentou de uma maneira mais evidente. Quando ele chegou querendo cancelar o curso, fizemos uma reunião. E nós, com o apoio da coordenação foi uma força tarefa no caso dele. É uma questão humanitária. Humanitariamente a gente sempre vai estar ali. A coordenação sempre está muito atenta com isso. Elas trabalham muito com essa questão de ouvir o aluno.” – **Tutor 4**

“Porque tem professores ótimos, que levam ‘pen-drive’ pra [cita a estudante 5], eles dão todo o material pra ela, só que tem professores que não fazem isso. Eles sabem que eu sento ao lado dela e falam “[cita seu próprio nome], você lê pra [cita a estudante 5], porque eu não trouxe material pra ela.” – **Tutora 5**

“Ah eu acho que é sempre perguntando o que posso fazer pra ajudar nesse processo. O que fica mais fácil, mais confortável. Se é fazer prova no CEUP, na sala... qual a melhor fonte.... Por exemplo, nesse semestre que está iniciando, nós recebemos uma aluna anã, e daí quando nossa coordenadora ficou sabendo, ela chamou a gente pra ver o que era possível fazer, pra que ela se sinta acolhida e bem atendida. Então, ela chamou a aluna e passou pra gente, então tem sempre essa orientação. Nesse momento nós temos dois alunos com deficiência visual, [cita o estudante 6 e a estudante 5]. Então sempre que chega a gente vê com eles o que fica melhor para atendê-los. Quando é prova deles a gente já se programa. O [estudante 6] prefere fazer prova na sala, então eu lembro os professores da impressão em fonte maior. Ai eles se programam, a gente vai cuidando, ajudando.” – **Tutora 6**

“...quando o professor passa alguma atividade e ele não disponibiliza na plataforma online, muitas vezes eu pego os textos pra ela, escaneio folha por folha, entrego pra ela. Às vezes na faculdade ela não está entendendo alguma coisa, eu vou lá e explico pra ela. Algum vídeo que o professor passa que é só o toque da música, eu vou explicando parte por parte do vídeo. Incentivar também, igual no semestre passado, ela havia dito que gostaria de ser repórter, mas não sabia se ia conseguir e aí nós tivemos o telejornal, ai eu incentivei ela tanto que ela fez e adorou. Acho que é isso, incentivar ela a fazer as coisas, porque ela consegue. Ela é bem dedicada no que ela faz. [...] E quando ela contribui é quando algum professor disponibiliza o material pra ela, pensando nela. Quando passa um vídeo, senta ao lado, vai explicando passo a passo o vídeo. Quando a gente entra no B3 e ela entra de uma forma mais facilitada”. – **Tutora 7**

---

### 5.1.3 Categoria 3: Ausência de espaços de formação e omissão das Universidades

A categoria ausência de espaços de formação e a omissão da universidade na construção de um ambiente colaborativo e inclusivo nos trouxeram relatos sobre a dificuldade em trabalhar com a multiplicidade em sala de aula devido à precariedade na formação docente e formação em serviço. Foi percebido, pelas

falas dos tutores, que apesar de haver uma intencionalidade por parte de alguns envolvidos, a falta de informação ou conhecimento ainda dificulta a inclusão plena desses estudantes.

Os tutores que são funcionários da instituição privada relatam que recebem orientações pontuais para trabalhar com estudantes com deficiência de acordo com a demanda, mas que em nenhum momento de sua formação trabalharam com a temática inclusão e não houve na universidade um preparo em serviço para isso. Os tutores indicados que eram colegas de classe (instituição pública e privada) identificaram que a inclusão nas aulas acontece de acordo com a boa vontade do professor e que muitas vezes faltam recursos materiais para que a inclusão ocorra.

A omissão da universidade apareceu nas falas de alguns tutores em relação à falta de acessibilidade e à negação dos direitos, como a escassez de recursos tecnológicos e metodologias não acessíveis para todos. Como exemplo, podemos citar nas falas dos tutores 2 e 5 sobre a falta de recursos para os deficientes visuais diante das demandas da instituição.

Essa categoria traz um problema bem conhecido no cenário da inclusão, em que professores relatam a dificuldade em trabalhar com as diferenças devido à precariedade de formação e omissão desses espaços educativos na educação continuada. Nota-se, nesse estudo, que as ações positivas em relação à universidade, acontecem de forma pontual, com movimentos isolados e tímidos com o intuito de promover a inclusão, porém, ainda é notória a ausência de espaços de formação continuada.

---

---

### Citações

---

---

*“Na química, nós tivemos uma aluna com deficiência auditiva, eu não cheguei a dar aulas pra ela. Mas a coordenadora deu algumas instruções de como ajudar na aula [...] Eu acho que a universidade está se preparando em relação à acessibilidade dos prédios. Mas pensando nas aulas de laboratório, por exemplo, não sei, se os colegas não ajudassem...” – Tutora 1*

*“São poucos os professores que se preocupam, e além de tudo, principalmente quando é vídeo e imagem, geralmente não descrevem. E pra gente também é complicado porque a gente não consegue prestar a atenção no que está passando e descrever ao mesmo tempo pra ele. É tão rápido, então é complicado [...] Essa semana mesmo, nós fomos na biblioteca e só tem um aparelho que ele coloca no computador e faz a leitura dos textos, e aqui nós temos 3 deficientes visuais, ou seja, precisaria de mais dois, porque ele precisou e estava sendo usado por outro aluno. Então, atrasou os estudos dele. E se ele usa e a outra menina precisa, também tem*

---

---

---

que esperar. Teria que ter outras alternativas.”- **Tutor 2**

“Tudo depende do professor na faculdade. Então, tem professor que quer ajudar, melhorar, adaptar, principalmente os mais antigos [...] Mas tem uns poucos que são mais resistentes.”- **Tutora 3**

“Não recebemos orientação para trabalhar com alunos com deficiência, e acho que a gente precisava ter. Eu tenho uma deficiente visual na aula de jornalismo empresarial, então eu tenho que me esforçar muito com ela, mas eu nem sei se o que eu estou fazendo é correto. Eu vou fazendo o que ela me orienta. Espero que com a pesquisa de vocês a gente consiga algumas orientações, pra que a gente tenha um pouco mais de tranquilidade em lidar com casos assim.” – **Tutor 4**

“Porque tem professores ótimos, que levam ‘pen-drive’ pra [estudante 5], eles dão todo o material, só que tem professores que não fazem isso. Eles sabem que eu sento ao lado dela e falam ‘você lê pra [estudante5], porque eu não trouxe material pra ela’ [...] Ela me falou esses dias que agora está muito difícil pra ela estudar, porque o escâner quebrou. Devia ter mais de um, ou outra alternativa [...] Acho que a universidade tenta oferecer a infraestrutura, é boa. Mas acho que ainda falta, não é o suficiente. E não só em material, como a conduta dos próprios professores, ‘eu não trouxe o material pra [estudante5], você faz com ela’. Não que eu não quisesse, mas ele não ofereceu recursos pra que ela fizesse. E seu eu tivesse faltado? Então, sei lá, falta ainda.’ – **Tutora 5**

“Olha, no setor onde eu trabalho, a gestora tem essa preocupação, mas eu acho que por ser da área de psicologia, né, e de eles estarem muito antenados. Mas não sei na universidade como um todo. Mas eu acho que existem alguns movimentos isolados pra que se melhore o atendimento ao aluno com deficiência. Mas eu não sei na universidade como um todo [...] Mas eu não participei de nenhum curso na instituição. Não que eu me lembre. Há um mês e pouco atrás, nós ficamos sabendo que foi um professor de libras em um setor, dar noções básicas. E daí uma colega falou ‘Porque todo mundo não foi incluído? Se era noções básicas, era importante todos participarem’. Teve uma outra época que houve um outro curso de libras e nós também não ficamos sabendo. Então, somente algumas pessoas fizeram.” – **Tutora 6**

“Acho que a universidade poderia contribuir mais. Nem tudo é como a gente gostaria. Na semana de provas era um tumulto a prova da [cita a estudante 7], porque professor não sabia como passar as provas, até que foram se adaptando.”- **Tutora 7**

---

## Discussão

A inclusão no Ensino Superior é uma conquista muito recente das pessoas com deficiências. Segundo dados divulgados pela SECADI em 2016, o Censo da Educação Superior demonstra que, entre 2003 e 2015, o número de estudantes passou de 5.078 para 33.475 estudantes, representando um crescimento de 559%. Esses estudantes estão acessando cada vez mais o Ensino Superior, porém, deve-se que avaliar quais as condições de permanência para esses estudantes.

A primeira iniciativa do MEC/SEESP visando à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior foi a portaria nº 1793/1994 que institui a disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacional da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, assim como a expansão de cursos na área da Educação Especial (MOREIRA, 2005). Mesmo com essa alteração em grade curricular de alguns cursos, ainda percebe-se que os professores carecem de informações sobre a inclusão dessas pessoas.

Nesse contexto, de uma escola para todos, frente ao desafio de formar cidadãos capazes de responder às demandas do novo século, a formação de professores passa por uma transformação, com redefinições de competências e funções atribuídas. Implica cada vez mais na organização do tempo e espaço de aprendizagem, diversificar os tipos de atividades, gestão da classe e programas educativos adaptados às necessidades dos alunos (FIGUEIREDO, 2013).

Com isso, o ensino tradicional dá lugar à pedagogia da atenção à diversidade, acolhendo a todos em qualquer condição social, emocional, física, intelectual, entre outras, criando uma cultura inclusiva acolhedora e colaboradora, com valorização e respeito (FIGUEIREDO, 2013). Na educação inclusiva, todos ganham, pois é inegável o papel social da universidade e seu compromisso assumido de não ser indiferente à diferença e às desigualdades (MOREIRA, 2005).

Ribeiro (2004) analisa a relevância do espaço escolar para a prática pedagógica no processo de inclusão de pessoas com deficiência. A escola na qualidade de um espaço de convivência, com valores implícitos ou manifestados, podem propiciar laços afetivos e de pertencimento, gerando inclusão ou exclusão.

Figueiredo (2013) considera a formação continuada dos professores necessária para a reformulação de conhecimentos e práticas, sem desconsiderar seu contexto, história de vida e singularidades, em busca de uma prática pedagógica acolhedora. Sendo assim, os professores são aprendentes, havendo a necessidade de constante atualização da formação docente.

No âmbito do contexto escolar, a escola inclusiva precisa contemplar a elaboração e fortalecimento do projeto político-pedagógico com participação efetiva do colegiado. As atividades pedagógicas devem considerar as diferenças em sala de aula, apresentar recursos materiais condizentes às necessidades do estudante com

deficiência, buscar investimentos na infraestrutura e ter coerência no processo de avaliação e formação em serviço (SANTOS, 2013b).

Sartoretto (2013) salienta que o despreparo dos professores não pode continuar sendo argumento que impeça a inclusão escolar. Para a autora, a busca pelo preparo tem que acontecer por todas as partes envolvidas, começando com o desafio de buscar por novas respostas educacionais frente às novas demandas.

Mantoan (2003) aborda a necessidade da formação de grupos interdisciplinares de estudos nas escolas para dialogar sobre os problemas educacionais, com respaldo do conhecimento científico, e, quando possível, com partilha das necessidades e interesses comuns dos professores a fim de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. A escola como espaço rico de reflexão deve considerar o coletivo, criando uma cultura inclusiva e colaboradora com reflexão do trabalho pedagógico, que contemple aspectos teóricos, práticos e atitudinais (FIGUEIREDO, 2013).

Castanho e Freitas (2006) acredita que a formação do professor deve incluir programas e conteúdos, de forma contínua e permanente, que enriqueçam suas competências para atuar em situações singulares, o que demanda do sistema condições para ele continuar aprendendo. Nesse contexto histórico de educação para todos, a formação do professor deve contemplar o comprometimento com sua função social, na ótica da educação inclusiva.

Conforme Sartoretto (2013), “inclusão não é favor para as pessoas com deficiência. Ela é um direito” (p. 79). Diante desse cenário, é necessário formar professores para o heterogêneo, com consciência do papel da escola e do professor, com discussão e propostas de alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva (SARTORETTO, 2013).

Sobre a atuação do professor, Mantoan (2013) afirma que o professor na educação inclusiva é aquele que promove a participação de todos na caminhada do saber, entende as dificuldades e as possibilidades dos alunos e provoca a construção do conhecimento. Deve possuir como características a humildade, empenho e competência para ensinar. Gomes e Barbosa (2006) comentam que a aceitação da prática inclusiva pelo docente é fator importante para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência.

O paradigma da escola inclusiva leva à reflexão de conceitos como diversidade e diferença como manifestações humanas formadas pelo conjunto de

singularidades e semelhanças, que não podem ser confundidas como desigualdades. O convívio com a diferença enriquece, amplia, contribuindo com o crescimento, enquanto que a desigualdade inferioriza (FIGUEIREDO, 2013).

Conforme Werneck (2009), a privação da convivência com a diferença tira a chance do exercício da construção da cidadania. É enriquecedor a interação às vivências resultantes dessas oportunidades, além de ser também um direito de todo cidadão.

Para Mantoan (2003) para que a inclusão escolar aconteça é indispensável que as escolas e demais espaços escolares eliminem barreiras arquitetônicas, contemplando a diversidade, práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos e recursos materiais apropriados. Admite, ainda, que é necessário uma mudança no currículo para a formação dos professores com práticas inclusivas, bem como necessária a presença de serviços de apoio especializados, tais como o intérprete de libras, aprendizagem do sistema braile e demais recursos necessários.

Incluir é necessário para que se possa melhorar as condições da escola e dos alunos, para uma formação livre de preconceitos, de barreiras e bem preparada para a vida em sua plenitude. É preciso que a escola se transforme em espaços vivos de acolhimento e de formação, com ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos (MANTOAN, 2003).

De acordo com Tardif (2002), “todos os alunos precisam ouvir de seus professores: você pode” (p.58), mesmo que não seja por palavras, mas através de atitudes. Deve-se olhar para as potencialidades nesse contexto de diferenças.

É ingênuo pensar que situações isoladas são suficientes para que a inclusão ocorra. Não se pode desvalorizar os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso que os desafios sejam assumidos por todas as partes para que as mudanças de fato se efetivem. Para Mantoan (2013), a elaboração de um Projeto Político Pedagógico dinâmico e que promova a autonomia, é o caminho para uma gestão democrática que cria condições para o planejamento e o desenvolvimento de metas propostas pela equipe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste estudo foi analisar os processos de resiliência em universitários com deficiência, considerando quais práticas de inclusão escolar podem estar associados a fatores protetivos nesse contexto.

As questões metodológicas merecem ser debatidas, sobretudo, pelas dificuldades encontradas no acesso a esses estudantes. Na etapa de elaboração do projeto de pesquisa, contactou-se as duas maiores instituições de ensino superior, sendo uma pública e outra privada, de cidade de médio porte onde a pesquisa seria realizada.

Após a solicitação inicial feita à reitoria, houve discrepância entre as duas instituições. Um número muito alto de estudantes que se autodeclararam com algum tipo de deficiência estavam matriculados na instituição privada, totalizando 785 universitários, e somente 7 estudantes foram identificados na instituição pública. Esses dados fizeram emergir o seguinte questionamento: Porque grande parte dos estudantes com deficiência está nas instituições privadas? Havia a hipótese de a instituição privada ser mais acessível e oferecer mais recursos e programas políticos para o acesso ao ensino superior. Outro fator levantado foi o ingresso via vestibular, que se constitui como prática pouco inclusiva e excludente por natureza.

Porém, o que observa-se, ao entrar em contato com os representantes de acessibilidade e inclusão da instituição privada, é que o sistema de autodeclaração era falho, pois muitas vezes informações eram equivocadas e constituíam como sátiras e equívocos em relação ao que se configura como deficiência. Desse modo, o número de alunos com deficiência matriculados na instituição de ensino privada, apesar de ser realmente muito maior, não atinge os patamares levantados inicialmente.

Outra dificuldade para acessar esses estudantes foi o fato de não haver no sistema informações suficientes para o contato direto com as pessoas autodeclaradas. A alternativa encontrada foi entrar em contato com os coordenadores de curso, através de e-mail e ligações, para que esses estudantes fossem indicados para a participação na pesquisa. Na instituição particular, houve o

retorno de 9 coordenados, que apontaram 7 estudantes e somente 5 aceitaram participar da pesquisa.

Na instituição pública, somente 2 dos 7 estudantes convidados por *e-mail* responderam ao convite. Diante desse cenário, optou-se por estudo de natureza qualitativa e reorganizou-se a pesquisa de campo em dois estudos, que, por questões didáticas, foram apresentados separadamente. Todavia, os achados de ambas as investigações se complementaram e revelaram elementos centrais acerca da problemática central.

Com o aporte teórico adotado nesta pesquisa, foi possível entender os modelos de inclusão que a sociedade foi construindo ao longo de sua história, que foram pensados de acordo com o “ideal” de ser humano. Diante disso, pessoas com deficiência passaram por fases como a exclusão, segregação, integração até a inclusão, que é o período atual. Concomitantemente a essas fases, foram necessários movimentos de luta para a conquista de fundamentos humanos, históricos e políticos para a garantia de direitos dessa população.

As prerrogativas teóricas sobre resiliência, bem como os fatores de risco e de proteção com foco nas pessoas com deficiência, mostraram o quanto a sociedade ainda é excludente. Apesar disso, pessoas com deficiência acessam o ensino superior e demonstram processos de resiliência, pois, apesar de todas as adversidades e barreiras impostas pela sociedade (e não pela deficiência), algumas dessas pessoas conseguem ingressar no ensino superior, o que na cultura ocidental é uma conquista que revela prestígio social e fortalecimento subjetivo.

O percurso investigativo permitiu entender a trajetória de escolarização dos estudantes com deficiência desde o ensino médio, até o acesso o ensino superior. As dificuldades para inclusão eram maiores no ensino médio do que no ensino superior. Para a maioria dos participantes, a deficiência interferiu na escolha do curso, seja por questionamentos levantados pelos próprios participantes em relação a suas capacidades e dificuldades, seja por parte de seus familiares, que demonstravam preocupações excessivas. Os recursos sociais recebidos, tais como apoio da família e de amigos, incentivo nas redes sociais, acompanhamento com profissionais (psicólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais) e auxílio governamental formam fundamentais para o acesso às IES.



As ações pedagógicas foram relatadas pelos estudantes como importante fator para a permanência ou exclusão no ensino superior. Como exemplos de ações que colaboram na permanência, foram citados os recursos adaptados, as boas práticas educativas (sobretudo, de docentes que se preocupam com as particularidades dos estudantes) e a acessibilidade. Como práticas que favorecem a exclusão, foram mencionados os recursos não adaptados, as barreiras arquitetônicas, as práticas excludentes, a vivência de preconceito e as ações discriminatórias vivenciadas.

Compreende-se que a universidade pode se constituir como importante fator de proteção associados à resiliência de estudantes universitários com deficiência, pois fomenta a afirmação identitária, a não vitimização e a possibilidade de nutrir projetos de vida. Além disso, a convivência com a diferença se mostrou benéfica tanto para os estudantes com deficiência quanto para aqueles que não tinham nenhuma deficiência, uma vez que fortalece nos estudantes experiências de altruísmo, autonomia e empoderamento.

A universidade também apareceu como um espaço excludente, portanto, associado a fatores de risco ao desenvolvimento das pessoas com deficiência e geradora de exclusão e vulnerabilidade. Em virtude das ações não inclusivas das universidades, foram encontrados relatos que evidenciaram a responsabilização no próprio indivíduo pelos (in) sucesso, resignação e acriticidade. Além disso, é importante destacar que muitos desses estudantes desconhecem ações de inclusão realizadas pela universidade ou sequer sabiam de que havia setores que eles poderiam recorrer caso precisassem de algum apoio ou suporte.

A expressão tutores de resiliência foi utilizada pela primeira vez por Boris Cyrulnik em seu livro “A autobiografia de um Espantalho”. Na obra, o autor conta histórias de resiliência que foram mobilizadas a partir de relações interpessoais que se configuraram como fatores de proteção as pessoas. Não existem estudos empíricos que conceituem, de maneira explícita, os Tutores de Resiliência, mas o tutor de resiliência deve ser entendido não apenas como alguém que ocupa um espaço protetivo na vida do sujeito, embora ele também o faça. Mas o tutor de resiliência é um modelo que serve de inspiração, que encoraja e impulsiona o sujeito a lidar com os infortúnios da vida. Assim, é alguém que ocupa um espaço

tão significativo na vida das pessoas, que auxiliam na mobilização de recursos internos e externos que promovem resiliência.

Nesta pesquisa, após a conclusão do primeiro estudo, os estudantes indicaram uma pessoa da IES que fosse importante para sua permanência na instituição. Essas pessoas indicadas foram professores, colegas de classe e funcionários, que os motivavam na permanência do curso. Os relatos sobre essas pessoas foram tão significativos que fizemos uma articulação do papel dessas pessoas com a noção de tutores de resiliência, cuja definição exata ainda encontra-se em processo de construção.

Desse modo, o estudo 2 teve como objetivo averiguar os aspectos subjetivos que motivam algumas pessoas a adotarem uma postura altruísta e colaborativa com os estudantes com deficiência, associando tais ações com o conceito de “tutores de resiliência”.

Entre os principais resultados desse estudo, ficou claro o quanto é importante que as pessoas com deficiência ocupem os espaços sociais, dado que os tutores indicados pelos estudantes tiveram uma relação inclusiva justamente porque tiveram a oportunidade de conviver com a diferença em algum momento de suas vidas, seja no âmbito familiar, escolar ou social. As relações estabelecidas no decorrer de suas vidas possibilitaram a construção de um olhar prospectivo para esses estudantes, pautado nas oportunidades de desenvolvimento positivo e saudável.

Os tutores de resiliência favoreciam a permanência desses estudantes pela intencionalidade nas ações e pela construção de ambientes colaborativos, com o cuidado nas práticas para o envolvimento de todos os estudantes, considerando a multiplicidade da sala de aula. O olhar desses tutores foca nas potencialidades dos estudantes, em vez de suas limitações supostamente determinadas pela deficiência.

É importante salientar que, na fala dos tutores de resiliência, ficou explícito a ausência de espaços de formação continuada e a omissão das universidades nas ações de inclusão. Essa é uma realidade bem conhecida no âmbito das discussões sobre inclusão. Professores, de diferentes níveis de ensino, relatam a dificuldade em trabalhar com as diferenças devido à precariedade de

formação e omissão desses espaços educativos na educação continuada. As ações de inclusão promovidas pela universidade acontecem de forma pontual, com movimentos isolados e tímidos dos próprios professores, porém, ainda é notória a ausência desses espaços de formação continuada.

Ao finalizar essa pesquisa, constata-se que o atual momento da educação inclusiva não pode ser compreendido de forma isolada. Enquanto ainda se focar nas limitações, como ocorreu o longo da história da humanidade, essas pessoas ainda serão expostas a situações de adversidade, gerando exclusão. Apesar dos esforços, ainda existem obstáculos que precisam ser enfrentados para a consolidação de práticas inclusivas, que promova resiliência na vida das pessoas com deficiência.

Considera-se que a principal contribuição desta pesquisa foi ter revelado práticas efetivas que visam à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Portanto, a universidade pode colaborar na promoção de resiliência, sobretudo, quando: promove ações pedagógicas para permanência, recursos adaptados, boas práticas educativas, acessibilidade, afirmação identitária, projetos de vida, atividades acadêmicas que beneficiem o convívio com a diferença; encoraja as experiências de altruísmo, a autonomia, o empoderamento; e amplia o pensamento científico e filosófico das pessoas com ou sem deficiência.

Espera-se que os resultados deste estudo provoquem maiores reflexões acerca da inclusão dos estudantes com deficiência, com foco na promoção de resiliência. Almeja-se que estudiosos desse campo invistam em novos recursos metodológicos e teóricos a partir das questões que esta pesquisa suscitou. Compreende-se que, apenas mediante análises mais aprofundadas e conjunturais, as ações de inclusão serão, de fato, efetivadas. Por fim, vale destacar que a construção de uma escola democrática passa pela valorização das potencialidades, o que não significa que as especificidades devem ser negligenciadas.

## REFERÊNCIAS

- ACIEM, T. M.; MAZZOTTA, M. J. S. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. **Revista Brasileira de Oftalmologia**. Rio de Janeiro, v. 72, n. 4, p. 261-267, ago., 2013.
- ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Goiânia, 2007. Disponível em: <[http://www.escolainterativa.com.br/canais/20\\_encontros\\_tem/2007/bh/Texto%20Reflexivo%20BH.pdf](http://www.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2007/bh/Texto%20Reflexivo%20BH.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, p.26, 2004.
- ARANHA, M.S.F. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, C.A.M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBOSA, E. F. V. **Políticas públicas para o ensino médio e juventude brasileira**. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERSCH, R. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BLANCO, R. A tenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BIANCHETTI, L. ; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a inclusão: interação, trabalho e cidadania**- 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- BOOTH,T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa Incluir: acessibilidade na educação superior SECADI/SESu - 2013**. Brasília: MEC/SESU/SECADI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jan. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

BRANDÃO, J. M. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.2, n.49, maio / ago., 2011.

BRANDAO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 263-271, Aug. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2011000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 out. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200014>

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. O(A) aluno(a) com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, p. 01-14, jan./jun, 2011.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n.27, p. 93-99, 2006.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira**. Unesp: Bauru, 2010.

CARDOSO, F. L.; SACOMORI, C. Resilience of athletes with physical disabilities: a cross-sectional study. **Revista de Psicologia del Deporte**. v.23, n. 1, p.15-22, 2014.

CATUSO, R. L. **A Resiliência e a Imagem Corporal de Adolescentes e Adultos com Mielomeningocele**. 2007. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p.

DOMELLOF, E.; HEDLUND, L.; ODMAN, P. Health-related quality of life of children and adolescents with functional disabilities in a northern Swedish country. **Quality Life Resilience**, n.23, p.1877-1882, 2014.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.2, p. 289-300, abr. / jun., 2013.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 12 – n. 1, 2006. p. 85-100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31986.pdf>.> Acesso em: 20 dez 2017.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas da manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GHIRALD, A.L.D. **Análise de acessibilidade em calçadas, vias públicas e prédios públicos na cidade de Doutor Camargo-PR**. 2014. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Civil). Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Curitiba, 2014.

HARTLEY, M. T. Investigating the relationship of resilience to academic persistence in college students with mental health issues. **Rehabilitation counseling bulletin**. v.56, n.4, p.240-250, 2013

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. M. **Cómo fortalecer laresiliencia em las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

HOLANDA, C. M. et al. Redes de apoio e pessoas com deficiência física: inserção social e acesso aos serviços de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 20, n. 1, 175-184, 2015.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticasnovoportais/sociais/populacao.html>. Acesso em: 01 dez. 2018.

KAUFFMAN, J.M. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth**. 8. ed. New Jersey: Pearson Educational, 2005.

JONES, V. L. et al. A focus on resiliency: Young children with disabilities. **Young Exceptional Children**. v.16, n.4, p.3-16, 2013.

LIBÓRIO, R. M. C; CASTRO, B. M de. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. In: SILVA, D.J da; LIBÓRIO, R.M.C. (orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.73-113, 2005.

LIBÓRIO, R. M. C. et al. Resiliência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v.21, n.2, p.185-198, 2015.

LIBÓRIO, R. M. C. **Escola: risco, proteção e processos de resiliência durante a adolescência**, 2009. Disponível em <  
<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5283--Int.pdf>>  
Acesso em: 15 fev. 2016.

LIMA, R. et al. Os avanços da tecnologia assistiva para pessoas com paralisia cerebral no Brasil: revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**. Três Corações, v. 12, n. 2, p. 841-851, 2014.

LUTHAR, S. S.; The construct of resilience: implications for interventions and social policies. **Development and Psychopatology**, Cambridge, v. 12, p. 857-885, 2000.

MACHADO, R. Acessibilidade arquitetônica. In: SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília/ MEC/SEESP, 2008, cap. VII.

MACHADO, R. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTE, S. (org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 113 – 143.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

MARTINEAU, S. **Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to kids at risk.** 1999. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de British Columbia, Vancouver, 1999.

MASTEN, A. S. **Ordinary magic: resilience in development.** New York: Guilford Publications, 2014.

MAZZONI, A.A; TORRES, E.F.; ANDRADE, J.M.B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum.** Maringá, v. 23, n. 1, 121-126, 2000.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação.** São Paulo. v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Org.). **Resiliência .** Descobrindo as próprias fortalezas. São Paulo: Artmed, 2005.

MELO, F. R. L.V. **O aluno com deficiência física na escola regular: condições de acesso e permanência.** Natal: EDUFRN, 2009.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MIGERODE, F. et al. Quality of life in adolescents with a disability and their parents: the mediating role of social support and resiliência. **Journal of Developmental and Physical Disabilities.** n.24. p. 487-503, 2012.

MINAYO, M. C.S.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAIS, N. A., KOLLER, S. H. Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In: KOLLER, S. H., **Ecologia do Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 91-107.

MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista do Centro de Educação.** n. 25, 2005.

NERI, M. Retratos da deficiência no Brasil. **Sumário executivo,** 2003. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/cps/deficiencia\\_br/PDF/PPD\\_Sumario\\_Executivo.pdf](http://www.cps.fgv.br/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_Sumario_Executivo.pdf)> Acesso em: 15 fev. 2015



OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K. F.; LAMONICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. **O processo de inclusão no Brasil: capacitação de professores para a inclusão do deficiente no ensino regular.** São José dos Campos: Pulso, 2006.

OMOTE, S. et al. Mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia.** v. 15, n.32, p. 387-398, 2005.

OMOTE, S. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial.** Cultura Acadêmica: Fundepe, 2008.

OMOTE, S. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. **Joursen** v. 16, Issue S1. p. 211–215, aug. 2016.

ORR, A. C.; GOODMAN, N. People like me don't go to college: the legacy of learning disability. **Journal of ethnographic & qualitative research.** v.4, p.213-225, 2010.

PEREIRA, R. **Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREIRA, R. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, ciências. saúde-manguinhos.** Rio de Janeiro , v. 16, n. 3, p. 715-728, Sept. 2009. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702009000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 ago. 2017.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702009000300009>.

PESCE, R.P. et al. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. **Psicologia: teoria e pesquisa.** Brasília, v.20, n.2. 2004, p 135-143. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722004000200006> Acesso em: 15 ago. 2017.

PESSOA, A. S. G. Desafiando noções hegemônicas sobre resiliência e indisciplina no contexto escolar. **Polêmica**, v. 16, n.2, p. 59 - 70, abr./ maio/ jun., 2016. DOI: 10.12957/polemica.2016.22902.

PESSOA, A. S. G. **O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2011.

PESSOA, A. S.; COIMBRA, R. O “traficante” não vai à escola: processos de escolarização de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n.42, p. 190-217. 2016 <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42ID10958>

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real,** 2005. Disponível em: [http://cenp.edunet.sp.gov.br/Capes\\_new/textos/textos/6.doc](http://cenp.edunet.sp.gov.br/Capes_new/textos/textos/6.doc). Acesso em: 8 dez. 2017.

POLETTI, M. ; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D. D. ; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 89-117.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

RESENDE, M. C.; GOUVEIA, V. V. Qualidade de vida em adultos com deficiência física. **Psicologia: Reflexão & Crítica**.v.24. n.1, p.99-106. jan./mar. 2011.

RIBEIRO, S.L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul./dez., 2004.

ROCHA; T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista "Educação Especial"**, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>  
Acesso em: 01 dez. 2018.

RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RUTTER, M. La resiliencia: Consideraciones conceptuales. **Journal of Adolescent Health**, v.14, n. 8, p. 690- 696, 1993.

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

SANTANA, E. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente**. 2013. 188 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade e Educação da UFF** n. 7.p.78-91. maio, 2013a.

SANTOS, M. T. C. T. Inclusão Escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHMIDT, A. A.; WALLANDER, J.; BIASINI, F. Quality of life and resilience in adolescents with a mobility disability. **Journal of pediatric psychology**. v. 32. n.3, p.370- 379, 2007.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferenças**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

SILVA, N. L. P. e DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: teoria e pesquisa**. v.17 n. 2 Brasília. maio/ago.,2001.

SIMÕES, C. **Comportamentos de risco na adolescência**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVAREZ, J. **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TROMBETA, L. H. A. P.; GUZZO, R. S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, [2004] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 dez. 2018.

UNGAR, M. Contextual and cultural aspects of resilience in child welfare settings. In. BROWN, F. C. et al. **Putting a human face on child welfare: voices from the Prairies**. Prairie Child Welfare Consortium - Centre of Excellence for Child, 2007. p. 1-23.

VILARONGA, C. A. R; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 61-78, jan/mar, 2013.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

WERNER, E.; SMITH, R. **Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood**. New York: Cornell University Press, 1992.

WERNER, E. The concept of risk from a developmental perspective. In: B. Keogh. **Advances in special education, development problems in infancy and preschool year**. Greenwich: JAI Press, 1986.

WOLIN, S. J.; WOLIN, S. **The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity**. New York: Villard, 1993.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, v. esp., p. 75-84, 2003.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, Jose (Org.). **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p.13-42, 2001.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. **Entrevista reflexiva e grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias**. Revista Interamericana de Psicología. [on line] v. 39, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28439313> Acesso em: 07 jan. 2019.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. In: Dell'Aglio, D.; Koller, S. H.; Yunes, M. A. M. **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 45-68.

ZARDO, S. P. **Direito a educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

**ANEXOS**

## ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Tema	Questões e tópicos a serem abordados
<b>Questões Gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade, estado civil, com quem mora, trabalho, tipo de deficiência, religião, mobilidade, auxílios governamentais, tratamentos e acompanhamento de saúde.</li> </ul>
<b>Vida acadêmica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o curso você está matriculado? Termo/Semestre?</li> <li>• Foi sua primeira escolha? Me conte um pouco sobre o processo de escolha</li> <li>• Como é a relação com seus colegas de curso?</li> <li>• Como é a relação com seus professores?</li> <li>• Você tem recursos adaptados para auxiliá-lo nos estudos? Quais?</li> <li>• Como você avalia a estrutura da universidade para receber pessoas com deficiência?</li> </ul>
<b>Fatores de proteção e resiliência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que te motiva a continuar / terminar os estudos?</li> <li>• O que você identifica como positivo em estar na universidade?</li> <li>• Quando você tem desafios na universidade, como você lida com essas situações?</li> <li>• Quais são tuas expectativas futuras, após o término do curso?</li> </ul>
<b>Desafios para a permanência no ES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são as maiores dificuldades que você se depara na universidade?</li> <li>• Você poderia me relatar um momento difícil que você passou na universidade?</li> </ul>
<b>Tutores de resiliência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem são as pessoas que mais te auxiliam na universidade para que você permaneça no curso? Por quê?</li> </ul>

**ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

<b>Tema</b>	<b>Questões e tópicos a serem abordados</b>
<b>Questões Gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Idade, estado civil, com quem mora, trabalho, religião.</li></ul>
<b>Tutores de Resiliência</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Você foi indicado por um de seus colegas / filho(a) / aluno (a) como alguém que contribui para a sua permanência na instituição. Como é a relação com essa pessoa?</li><li>• De que maneira você o(a) ajuda para incentivá-lo(a) a continuar os estudos?</li><li>• O que te motiva a ajudar as pessoas?</li></ul>

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)

Título da Pesquisa: “Processos de resiliência em universitários com deficiência”

Nome do (a) Pesquisador (a): Isabela Samogim Santos

Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar os processos de resiliência em universitários com deficiência, ou seja, aquilo que os fortalece, considerando quais práticas de inclusão escolar podem estar associados a fatores protetivos.
2. **Participantes da pesquisa:** 07 universitários com algum tipo de deficiência
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisadora Isabela aplique questionários e faça entrevistas com você. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) (...). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas que serão conduzidas estão relacionadas com temas sobre o processo de inclusão e resiliência no ensino superior.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa



auxiliar na melhoria do atendimento dessa população, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisador: Isabela Samogim Santos**

**Orientador:** Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** Profa. Dra. Gisele AlborghettiNai

**Vice-Coodenadora do CEP:** Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira.

**Telefone do Comitê:** (18) 3229-2077 - **E-mail:** [cep@unoeste.br](mailto:cep@unoeste.br)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TUTORES)

Título da Pesquisa: “Processos de resiliência em universitários com deficiência”

Nome do (a) Pesquisador (a): Isabela Samogim Santos

Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

9. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar os aspectos subjetivos que motivam algumas pessoas a adotarem uma postura colaborativa com os estudantes com deficiência, associando tais ações com o conceito de “tutores de resiliência”.
10. **Participantes da pesquisa:** 07 pessoas indicadas por alunos com deficiência como sendo seus tutores de resiliência.
11. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisadora Isabela faça entrevistas com você. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) (...). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
12. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas que serão conduzidas estão relacionadas com temas sobre o que você pensa quando ajuda outras pessoas, sentimentos, ideias, valores, entre outros.
13. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
14. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
15. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes

sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa auxiliar na melhoria do atendimento dessa população, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

16. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,  
\_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisador: Isabela Samogim Santos**

**Orientador:** Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** Profa. Dra. Gisele AlborghettiNai

**Vice-Coodenadora do CEP:** Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira.

**Telefone do Comitê:** (18) 3229-2077 - **E-mail:** cep@unoeste.br