

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.012](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT11.012)

# INTERLOCUÇÕES SOBRE BARREIRAS ATITUDINAIS E PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

**DÉBORA CHIARARIA DE OLIVEIRA**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - SP, [debora.chiararia@unesp.br](mailto:debora.chiararia@unesp.br);

**SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS**

Doutora em Educação. Professora Assistente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – SP, [sandra.eli@unesp.br](mailto:sandra.eli@unesp.br)

## RESUMO

Os coletivos com características culturais e identitárias diversas nos quais se reconhecem as pessoas em situação de deficiência, negros, indígenas, LGBTQIA+, mulheres, dentre outros, vem ganhando destaque nos estudos interseccionais sobre os direitos sociais de acesso e participação em níveis mais elevados de ensino. Como resultado dos movimentos sociais, políticas públicas de reserva de vagas, desenhos e estratégias se constituem importantes estratégias de garantia de acesso à Universidade. Assim, discorrer sobre as vantagens e/ou desvantagens que ainda dificultam a presença mais ampla destes coletivos à universidade, implica retomar a compreensão de fatores de opressão histórica, política e psicológica desses sujeitos, nestes espaços. Posto isso este, estudo objetiva descrever e analisar quais são as barreiras atitudinais enfrentadas por universitários com necessidades educacionais específicas. Os dados originam-se de um recorte de um estudo de doutorado (ainda em andamento), coletados a partir da realização de Encontros focais grupais, na modalidade remota, realizada após a

1 Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa de doutorado, ainda em andamento, intitulado: "Perspectivas sobre a acessibilidade: como universitários com necessidades educacionais específicas retratam barreiras atitudinais no ensino superior" e conta com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

conclusão da primeira etapa da pesquisa envolvendo a aplicação do INES – Índice de Inclusão no Ensino no Superior. Os eixos abordados nos encontros foram definidos com base nas vivências dos participantes e organizados em núcleos de significação. Os resultados parciais indicam dificuldades dos participantes em se reconhecerem com necessidades educacionais específicas, fato que dificulta a busca por suporte e apoios acadêmicos para realizarem suas atividades formativas com êxito, na universidade. Relatos evidenciam o desconhecimento de programas institucionais dirigidos à escuta efetiva para o fortalecimento da participação e aprendizagem em sala de aula e nas atividades universitárias. Apesar destas constatações, retrataram sentimento de pertencimento para com a instituição que estão inseridos, evidenciando a importância de políticas universitárias de combate às barreiras atitudinais, de desigualdades e capacitismo no contexto acadêmico.

**Palavras-chave:** Barreiras atitudinais, Acessibilidade, Participação, Permanência Acadêmica.

## INTRODUÇÃO

O tema acessibilidade e inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, social e cultural na Universidade ganha destaque no cenário da produção do conhecimento na comunidade brasileira, muito porque, em sua maioria, são considerados socialmente diversos pela situação tem seu acesso dificultado na universidade. Dentre os segmentos mencionados, estão os coletivos considerados minorizados que se reconhecem em situação de deficiência, negros, indígenas, LGBTQIA+, mulheres, dentre outros e, que a depender das condições de opressão vivenciadas em sua trajetória formativa, exigirá políticas institucionais de apoio para concluir os estudos com êxito neste nível de ensino.

Apesar da educação ser um direito de todos os cidadãos, conforme garante a Constituição Federal de 1988, já foi um direito negado às populações minoritárias por não serem consideradas “dignas” deste privilégio pelos governantes e os valores sociais em vigência em nosso país. Assim, a potência dos movimentos sociais e da presença de pessoas de diferentes coletivos no ambiente educacional possibilita a ruptura dos movimentos de exclusão, violência e desigualdade. O conceito de inclusão, da educação pautada nos direitos humanos, e do respeito às diferenças só fazem sentido se exemplificados e protagonizados pelas pessoas que os vivenciam (SILVA, 2017, p. 155).

Especificamente em relação a consolidação do ensino superior no Brasil, cenário de análise deste estudo, foi possível observar que desde o seu início e até os dias atuais, procurou atender grupos de classes sociais mais altas, ou seja, firmou-se a partir de um caráter elitista e excludente, independente da instituição ser pública ou privada. Observa-se que a lógica neoliberal reforçada pela ideia de que o Estado tivesse pouca influência ou responsabilidade pela educação, o que permitia com que as empresas tivessem forte participação no desenvolvimento das instituições de ensino superior.

Entretanto, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, o ensino passar a ser obrigatório, gratuito, de acesso a todos e a ser mantido pelo Estado: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Assim, as instituições de ensino superior tiveram que se adequar para garantir e ampliar o acesso de educação a todos, porém, esse processo é bastante complexo, uma vez que ao longo dos anos, universidades brasileiras têm sido o

local de conflitos e debates políticos na contínua batalha para fazê-las acessíveis às classes mais baixas” (CABRAL, ORLANDO E MELETTI, 2020, p. 1).

Esta mudança preconizada pela LDB, somada à Declaração de Salamanca de 1994, permite com que as pessoas em diversidade social que podem por algum momento da sua trajetória acadêmica apresentarem Necessidades Educacionais Específicas – NEEs, exigindo apoios e serviços diferenciados durante os estudos. Tais movimentos foram expressões fundamentais na luta pelos direitos das mulheres, negros, indigenistas, pessoas em situação de deficiência e outros grupos minoritários nos séculos passados e que agora voltam reconfigurados em força e conteúdo ganhando novamente os espaços públicos (SCOLESO, 2017, p. 196).

Assim, com base nos estudos de Leite e Martins (2012, p. 42) reconhecemos que as NEEs podem envolver questões como: “a) meios especiais de acesso ao currículo; b) elaboração de currículos especiais ou adaptados e; principalmente, demandas relacionadas à c) análise crítica sobre [a estrutura política e social do projeto político pedagógico que orienta] a educação escolar” [no que diz respeito a garantia de direitos dos alunos de participação nas comunidades educativas] (p. 43).

As autoras pontuaram ainda, que o termo NEEs não deve ser entendido como sinônimo de deficiência, mas, compreendidas como demandas que possam surgir durante a trajetória acadêmica dos coletivos socialmente diversos e minorizados. As necessidades educacionais específicas “podem ser de caráter provisórios e/ou permanentes, passíveis de revisão, para a proposição de novos direcionamentos educacionais” (Leite e Martins, 2012, p. 43) e envolver questões interseccionais para além das pedagógicas e de aprendizagem, como questões socioeconômicas, de raça, gênero, cultura, religião, etc mas, que interferem no desempenho acadêmico e na maneira como as interações sociais são estabelecidas. Assim sendo, cabe a instituição e a gestão articular estratégias e políticas para atender as NEEs dos estudantes da melhor maneira possível, sem perder de vista a singularidade dos mesmos, garantindo seus direitos legais a uma educação de/com qualidade.

Desse modo, foram desenvolvidas políticas públicas educacionais voltadas à acessibilidade e inclusão para pessoas em situação de deficiência, como confere a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei de n. 13.146/2015, por exemplo.

É importante destacar também que com a implementação das políticas públicas educacionais inclusivas houve um avanço significativo por parte das instituições

de ensino superior para a implementação das políticas públicas educacionais inclusivas e, em promover práticas e culturas com o intuito de eliminar barreiras que dificultam o processo de acessibilidade e inclusão. A princípio o foco estava na remoção das barreiras arquitetônicas e em adequações nas formas de ingresso, pautadas, por exemplo, em leis como a de nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que regulamenta as cotas para o acesso ao ensino.

De acordo com Paz-Maldonado (2021, p. 748), embora “todo processo de inclusão comece com a disponibilidade de acesso”, é preciso que o ambiente universitário proporcione aos coletivos que apresentam NEEs, as condições necessárias para que possam interagir ativamente no contexto social e permanecer na universidade até sua conclusão. Promover culturas inclusivas implica compromisso em garantir oportunidades de acesso, mas sobretudo compreender que a constituição humana se estabelece nas relações sociais, culturais, econômicas, de gênero, raciais, religiosas, entre outras.

Já para Ciantelli (2020, p. 41) as práticas de acessibilidade e inclusão devem levar em consideração a eliminação das barreiras atitudinais, ou seja, promover ações atitudinais contra estereótipos, preconceitos e estigmas voltados diversos coletivos que se encontram nas universidades. Ao discutir sobre o tema, a autora refere que 16% dos universitários reconheceram de que as barreiras atitudinais estavam presentes em seus espaços. Por isso, os resultados apontam para importância de a gestão institucional desenvolver estratégias para eliminação dessa barreira, a fim de proporcionar um ambiente acadêmico mais inclusivo.

Isto posto, destaque-se o papel social e político que as instituições educacionais assumem em nosso país, absorvendo a maioria das políticas públicas inclusivas, como uma opção decisiva de valoração da participação “de todos em uma sociedade, mais justa e igualitária”, vindo a ser as palavras de ordem e de defesa da acessibilidade e inclusão (Veiga-Neto e Lopes, 2011, p. 1) nas instituições de ensino. Neste sentido, este estudo ocupa-se em compreender as barreiras atitudinais que se fazem presentes nestes espaços, na visão de universitários que se reconhecem com NEEs.

Para alcançar estes fins, serão apresentadas neste trabalho uma síntese das etapas metodológicas referentes as coletas e análise dos dados da pesquisa original de doutorado, ainda em andamento.

## **METODOLOGIA**

---

A primeira etapa consistiu na aplicação do questionário de colombiano “Índice de Inclusão para Educação Superior (INES)”, adaptado para o português e, a segunda, em realizar encontros focais grupais na modalidade remota com estudantes que declararam NEEs e indicaram interesse em discutir mais amplamente sobre a temática. Os tópicos abordados nos encontros foram definidos de acordo com os seguintes critérios: interlocução entre os indicadores de barreiras atitudinais sinalizados nas respostas dos INES, com as vivências dos participantes no contexto acadêmico. Após a transcrição da gravação dos encontros, os dados foram organizados em núcleos de significação por similaridade.

Por meio deste trabalho foi possível compreender que os participantes tiveram dificuldade em identificarem-se como estudantes com NEEs, uma vez que, não encontraram uma escuta efetiva no *campus* que estavam inseridos. Isso indica que as políticas e ações de acessibilidade e inclusão não estão sendo realizadas de forma efetivas. Os participantes referiram que deixaram de participar de atividades acadêmicas por sentirem-se injustiçados e não acolhidos, um sinal de alerta demonstrando a presença de barreiras atitudinais no contexto acadêmico e a urgência em mudar essa cultura excludente.

Contrariamente, verbalizaram nutrir um sentimento de pertencimento para com a instituição e, que estão em busca de direitos, de qualidade de vida e dos estudos. O entendimento sobre as barreiras atitudinais enfrentadas possibilitou a compreensão sobre a participação dos coletivos mencionados no combate às desigualdades e capacitismo,

O estudo trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento que conta com apoio de bolsa pelo Programa de Excelência Acadêmica – PROEX da CAPES, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-da Unesp<sup>5</sup>. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética (Parecer No.5.325.602-Plataforma Brasil) e está em consonância com os estudos da Rede Internacional de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação” do Projeto Diversidade, movimentos sociais e inclusão no Convênio CAPES-PRINT, da mesma universidade<sup>2</sup>.

---

2 Informa-se que esta pesquisa se articula com os projetos da co-autora do estudo em vigência denominado “Indicadores de acessibilidade na Educação Superior (PQ - 2021- Chamada CNPq Nº 4/2021 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/ CNPq Proc. No. 315343/2021-4 – atual) e “Rede de Pesquisa Internacional em Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior”, na Chamada CNPq



Todavia, antes de descrever como os dados que integram esse texto considera-se importante esclarecer que os dados produzidos no estudo decorrem dos procedimentos de aplicação do INES “*Índice de Inclusão para Educação Superior (INES)*” (COLÔMBIA, 2017), adaptado para o português, para graduandos de uma instituição de ensino superior pública brasileira.

Após convite e autorização da vice-diretoria para realização da pesquisa, o formulário do INES foi encaminhado via e-mail aos estudantes de graduação dos vinte e quatro *campus*<sup>3</sup>. Do total de estudantes, 327 aceitaram participar da primeira etapa metodológica e responderam ao INES.

A partir dos 327 estudantes, foram selecionados e convidados, por e-mail, para participar da segunda etapa metodológica aqueles que atenderam aos seguintes critérios: sinalizaram em suas respostas do INES a presença de indicadores envolvendo barreiras atitudinais de acessibilidade, declararam NEEs e, aceitaram discutir de maneira mais aprofundada sobre a temática, o que reduziu o número de estudantes para 22.

Do total de 22 estudantes, 12 declararam NEEs e aceitaram discutir sobre a temática. Deste modo, a pesquisadora entrou em contato via telefone convidando-os formalmente para os encontros focais grupais e, explicando melhor a proposta: dialogar sobre a interlocução entre os indicadores de barreiras atitudinais e a percepção deles, enquanto estudantes com NEEs, sobre os desdobramentos destas barreiras na instituição de ensino superior em que estão inseridos.

Por fim, três estudantes participaram assiduamente dos encontros focais grupais, totalizando quatro encontros no período entre maio e julho de 2023. Os encontros focais se configuraram de forma remota, via Google Meet, na modalidade de grupo, com uma hora cada, uma vez por semana, durante três meses. Os encontros foram gravados, mediante aceite dos participantes, para futura análise dos dados, totalizando 4 horas e 30 minutos de coleta/gravação. Ao término da coleta, os dados foram transcritos para compor o conjunto de dados de análise do estudo, sendo o material a final da pesquisa descartados. O objetivo dos encontros foi de proporcionar um lugar de acolhimento aos participantes e, por meio da escuta,

---

Nº 26/2021 de Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação Bolsas no Exterior (Proc. 401681/2022-0 (Atual), em convênio com a CAPES-PRINT-UNESP, em diferentes países da América Latina, Caribe e Europa.

3 De acordo com o anuário estatístico da instituição 39.244 estudantes se encontram regularmente matriculados na Universidade em 2022.

acessar os significados e sentidos atribuídos à experiência de serem estudantes com NEEs inseridos no ensino superior, com foco a compreender as percepções sobre as barreiras que impedem e/ou dificultam a sua participação e aprendizagem na rotina das atividades acadêmicas na Universidade.

No primeiro encontro foi realizada a apresentação dos participantes e debate acerca de suas perspectivas, por terem informado na primeira etapa da pesquisa, como estudantes com NEEs, em uma instituição de ensino superior. No decorrer dos demais encontros, as pautas eram indicadas pelos próprios estudantes ao final de cada encontro, conforme descrito na tabela 1. Cabe então, à pesquisadora, alinhar tais questões com os indicadores sobre barreiras atitudinais sinalizados nas respostas do INES. A título de exemplo, a tabela 01 apresenta informações sobre as características dos encontros focais grupais dos encontros realizados:

**Tabela 01 - Características dos Encontros Focais**

Número do Encontro	Tema	Objetivo	Participantes	Data
01	Identidade no contexto acadêmico	Apresentação dos participantes, estabelecer vínculo e eixos temáticos dos próximos encontros.	02	19/05/23
02	Relações acadêmicas	Refletir criticamente sobre as barreiras atitudinais. Discutir sobre como as relações sociais são estabelecidas no contexto acadêmico e seus impactos no cotidiano.	03	25/05/23
03	Adaptações curriculares	Promover o conhecimento e discussão sobre a legislação, adaptações curriculares e direitos dos estudantes. Discutir acessibilidade e inclusão na UNESP.	02	06/06/23
04	Permanência acadêmica	Refletir sobre condições de acesso, permanência e núcleos de apoio no ensino superior. Encerramento dos encontros.	02	06/07/23

Já em relação ao perfil dos três participantes, dois eram do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 20 a 30 anos, estudantes dos cursos de Física Médica, Biologia e Relações Internacionais de três *campus* distintos da instituição, localizados em Botucatu, Bauru e Franca, no estado de São Paulo. As



garotas se declararam como dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o garoto como dentro do Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Todas as gravações foram transcritas na íntegra pela pesquisadora e, a análise dos dados se deu com base na abordagem sócio-histórica da Psicologia, comumente utilizada em pesquisas qualitativas, visando a apreender os sentidos e significados que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes por meio do que chamamos de núcleos de significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006). Os resultados parciais aqui descritos derivam dos registros anotações da pesquisadora extraídos do “diário de campo”.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Os dados recolhidos sobre os discursos dos participantes acerca das percepções que dos temas trabalhados foram agrupados em núcleos de significação, a saber: a) Participação e identidade na comunidade acadêmica; b) Relação professor-aluno; c) Permanência estudantil: desafios e possibilidades.

Antes de pontuar sobre os núcleos de significação propriamente ditos, ressalta-se sobre o quanto a oportunidade de ter um espaço de escuta foi importante para os participantes. Todos relataram que ficaram animados ao receberem o e-mail convite para participar dos encontros focais e aceitaram de pronto, pois, “finalmente seriam escutados” (P2). De acordo com Ressel et al., (2008, p. 783) o exercício de ouvir a si mesmo e de ouvir os outros, é um elemento de conscientização para a pessoa sobre as próprias concepções, o qual, permite a expressão espontânea e a reflexão individual e grupal das ideias, assim como a desconstrução e a reconstrução de concepções.

### **A) RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

O núcleo de significação mais comentado entre os três participantes foi o que envolvia a “Relação professor-aluno”. Houve um consenso sobre a falta de acessibilidade nas aulas, dificultando a compreensão do conteúdo. Todos comentaram que foram descredibilizados pelos professores acerca da identificação de suas NEEs, como se estas fossem invisíveis aos olhos e conhecimento dos professores sem ajustes e/ou oferta de estratégias e materiais adaptado, por exemplo. Todavia, na maioria das vezes o aluno era o maior prejudicado. Um dos participantes comentou

que pegou dependência em uma das disciplinas pela falta de material adaptado ou, por recebê-lo quando as provas estavam encerradas (P2).

Sobre a relação professor-aluno, Diniz e Silva (2021, p. 465) apontaram que “os professores demonstram dificuldades para reconhecer e compreender as NEEs de estudantes em situação de deficiências, ao desmotivarem a realização de alguma atividade mais complexa ou até impedirem a participação deles”, segundo relato dos participantes do estudo realizado pelos autores, semelhante a situação relatada pelos participantes deste estudo.

A figura do professor é carregada de valores impostos pela sociedade. Conhecido como “aquele que detém o saber”, parte-se do pressuposto que transmitirá seu conhecimento de uma maneira “inata”, como se fosse um “dom” e estivesse pronto para reconhecer e impulsionar o potencial de cada aluno. Contudo, quando se trata do ensino ao público mencionado, fica evidente as fragilidades deste papel socialmente depositado nos professores. Achados como o deste e de outros estudos, que se debruçam sobre a temática, invariavelmente revelam o despreparo dos professores em organizar suas práticas de ensino de modo a acolher as demandas educacionais específicas (NEEs) de seus estudantes, sendo estas decorrentes dos que se reconhecem ou não em situação de deficiência, gerando atitudes de preconceito e exclusão.

“[...] há uma mistura de desconhecimento sobre a deficiência, seus limites e alcances, mas há particularmente um desinteresse pela diferença, pela diversidade e pelas possibilidades de existência deste Outro na universidade. Isso evidencia a dificuldade do/a professor/a de olhar para além de uma “massa” de estudantes, como se todos/as fossem iguais, à espera de que o conteúdo seja transmitido” (SILVA e PIMENTEL, 2022, p. 128).

Em contrapartida, existem alguns movimentos dos professores em tentar superar tais dificuldades e ajudar os alunos com NEEs. Pérez-Castro (2019, p. 15) ressalta que apesar de não terem informação e formação, a maioria dos professores se mostrava disposta a ajudar os alunos e, as dificuldades eram contornadas por meio da flexibilização e melhora da comunicação.

## **B) PARTICIPAÇÃO E IDENTIDADE NA COMUNIDADE ACADÊMICA**

A participação e identidade na comunidade acadêmica relaciona-se diretamente com as interações sociais que são estabelecidas neste contexto. Situações

de exclusão e falta de compreensão sobre as diversidades corpos, modos de vidas que caracterizam a experiência humana, impactam no quanto as pessoas com NEEs sentir-se-ão a vontade para compartilhar suas vivências, configurando uma barreira atitudinal significativa. Se os estudantes não conseguem apoio para reconhecer quais são as suas necessidades e demandas específicas que visem garantir plena participação nos processos de aprendizagem, logo não se identificam e nem sabem recolhê-las, se sentem culpados pelo fracasso acadêmico, alijados dos seus direitos de acessar o currículo em equidade de condições e oportunidade aos demais alunos.

Sobre esta questão, Silva e Pimentel (2022, p. 127) aludem para a importância da oferta de programas e estratégias de acolhimento para a autonomia e o desenvolvimento formativo exitoso do/a estudante, que foquem na eliminação das barreiras atitudinais e em uma participação mais decisiva dos mesmos nesse processo.

Uma das participantes deste estudo afirmou que “tinha medo e vergonha de expor para os colegas e professores que era autista e ser tratada de modo infantil, ou mesmo, ser considerada como (des)validada” (P1), ou seja, menos válida. Em contrapartida, o participante do sexo masculino comentou que “não tinha vergonha de se expor, mas, estava cansado de falar e não ser ouvido, nem levado a sério” (P2). Foi possível compreender que ambas as situações despertaram sentimentos de angústia e ansiedade nos participantes, levando a dificuldades em desempenhar suas atividades acadêmicas e de manter interações sociais significativas. A participante mencionou que a dificuldade era tamanha que “chegava a ter uma desregulação emocional e ficar alguns dias sem ir para a faculdade” (P1).

Já a P3 relatou mais facilidade em declarar suas NEEs no **campus** onde estuda, porém, quando tentou conseguir adaptações conversando diretamente com os professores não teve resultados favoráveis. Decidiu buscar ajuda na gestão da universidade e só aí, depois de “muita luta” (P3), conseguiu atenção ao assunto: “quando conversei com a reitoria, demorou, mas, disponibilizaram uma assistente social e psicóloga para cuidar do meu caso...é tudo uma questão política” (P3). Deste modo, pode-se concluir que as ações inclusivas não acontecem de maneira isolada, muito embora tenham seu início nos movimentos de lutas sociais dos grupos minoritários diversos, a parceria com a gestão da instituição é fundamental para que os direitos dos estudantes sejam garantidos e as barreiras atitudinais, eliminadas.

Sobre essa questão, Silva e Pimentel (2022, p. 132, 133) trazem algumas reflexões de que a inclusão, em especial a educacional, deve ser entendida como um conjunto de ações discutidas entre gestores/as, professores/as, estudantes e demais profissionais agentes desse processo. Neste sentido, quais estratégias estão sendo conduzidas para o enfrentamento dessas situações vivenciadas pelos/as estudantes? De que modo a universidade vem se organizando para promover e ampliar o diálogo com determinados coletivos presentes na universidade? Segundo as autoras, esse é um processo que não se dará sem enfrentamentos, e isso já ocorre, porém em desequilíbrio de posições e interesses. Desta forma, os estudantes acabam sendo prejudicados.

Branco e Almeida (2019, p. 60) defenderam que os níveis de satisfação psicoafetivas e as atitudes perante os obstáculos estão estritamente ligados às barreiras atitudinais vivenciadas. Ademais, ressaltaram que os estudantes necessitam de espaço para verbalizarem seus sentimentos, angústias e frustrações vivenciadas nos contextos acadêmicos. Ou seja, muito mais do que isso, é preciso proporcionar a estes estudantes um lugar de protagonismo no processo de inclusão e na elaboração de ações/estratégias que promovam práticas inclusivas e combatam capacitismo.

### **C) PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

Apesar das questões apresentadas nos núcleos de significação anteriores, nenhum dos três participantes desta pesquisa demonstrou ou referiu vontade de desistir da graduação. Todos disseram que estavam “felizes com os cursos, mas, que gostariam de melhorarias para concluir a graduação com qualidade” (P1, P2 e P3). “Foi muito difícil entrar aqui, então, quero lutar para que meus direitos sejam garantidos, quero aproveitar o que a faculdade tem para oferecer. Não acho justo eu ser prejudicada, visto que me esforço muito todos os dias para estar aqui...gosto do meu curso” (P1).

O P2 corroborou com esta fala ao declarar: “Estou fazendo meu melhor para garantir minhas notas e não vou desistir de lutar e ser ouvido, pois sei que existem outras pessoas neurodivergente no *campus* e outras virão futuramente...não quero que eles passem pelo mesmo que passei de não terem um plano pedagógico individualizado, de não receberem o material adaptado dos professores ou terem dependência em alguma disciplina...tudo isso é muito desgastante e desanimador”.

Os núcleos de apoio assumem um papel importante para auxiliar na permanência de estudantes com NEEs nas instituições de ensino superior. Ao retratarem acerca da oferta do programa na universidade investigada, Silva e Pimentel (2022, p. 131) referem que os participantes reconheciam a necessidade de mudanças no processo formativo dos/as estudantes, que mostravam por um lado, a importância do Setor e do trabalho bem como seus objetivos, mesmo diante das dificuldades e da falta de recursos materiais e humanos, que na visão dos entrevistados no estudo, comprometiam o bom acolhimento do pessoal do público beneficiário.

Uma das participantes deste estudo referiu que não sabia da existência do núcleo de apoio e nem da comissão de acessibilidade no **campus** onde estuda, bem como, não sabia o que poderia fazer para ter acesso a tal apoio: “fiquei sabendo que tinha uma comissão de acessibilidade no meu **campus** aqui, nos encontros... ninguém nunca comentou comigo sobre isso” (P1), situação análoga retratada no estudo Silva e Pimentel (2022, p. 131).

Para Bacarin, Garcia e Leonardo (2018, p. 37), os alunos destacaram a importância do núcleo na realização de suas atividades na universidade. No entanto, revelam falhas importantes que têm dificultado seu desenvolvimento acadêmico. Neste sentido, ainda de acordo com os autores, fica evidente que promover a eliminação das barreiras, especialmente as atitudinais não depende apenas de direitos garantidos em legislações, mas, sim, na quebra de paradigmas e preconceitos que ainda permanecem nos meios acadêmicos, no que diz respeito a estrutura e oferta de serviços que visem acolhimento dos estudantes nesta perspectiva.

Para Branco e Almeida (2019, p. 47), a acessibilidade e inclusão têm representado um desafio para a educação superior, pois traçar ações educativas com a participação dos estudantes, nesse contexto, faz parte de um conjunto fundamentado na cidadania e democracia. Neste sentido, é importante destacar que os dados produzidos relevam a presença de barreiras atitudinais enfrentadas pelos estudantes com NEEs e que, reconhecer suas demandas e necessidades de participação e aprendizagem de acesso ao currículo passar ser o primeiro passo para promover práticas acessíveis e inclusivas, que possibilitem uma mudança de cultura na educação superior.

Outra importante reflexão acerca do impacto das barreiras atitudinais observado durante este encontro foi a solidão enfrentada pelos participantes, ocasionada tanto pela dificuldade de expor suas NEEs, como pela falta de compreensão dos colegas e professores. Invariavelmente este fato levou os participantes a vivenciarem

sintomas de depressão e ansiedade durante sua trajetória acadêmica. Silva e Diniz (2021, p. 464 e 466) também encontraram o mesmo relato em sua pesquisa, onde foi identificado que os estudantes não apenas percebem a existência de tais barreiras, como também, em muitos casos, se engajam em movimentos individuais de resistência, o que dificulta a permanência e o sucesso acadêmico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Por meio deste trabalho foi possível concluir provisoriamente que olhar para a interlocução entre as barreiras atitudinais e a participação de estudantes com NEEs no ensino superior é uma temática extremamente relevante, pois, possibilita reconhecer como os valores e a cultura de uma sociedade interferem na relações sociais estabelecidas nos contextos educacionais e na ações inclusivas.

Compreender tais valores, demonstrados por meio das atitudes relacionais, possibilita com quem as pessoas sejam vistas e ouvidas para além de seus corpos, que de alguma forma são considerados como “fora” do padrão heteronormativo estabelecido pela sociedade capacitista. A diversidade é um fenômeno social que se relaciona com múltiplas existências humanas, bem como, com questões culturais, políticas, de marcas identitárias e constitutivas de gênero, raça, deficiência, etnia, religião, lingüística, etc.

Além disso, trazer à tona vozes de coletivos diversos para a interlocução com as barreiras atitudinais que impactaram a vida acadêmica dos participantes do estudo, possibilitou um diálogo e reflexão mais profundo sobre a temática e, abriu um espaço importante de troca de conhecimento entre participantes, comunidade acadêmica e gestão das instituições de ensino superior para a construção de estratégias futuras, que contribuam para a eliminação das barreiras atitudinais, contribuindo para diminuição de estereótipos, preconceitos e desenvolvimento de práticas e culturas mais inclusivas.

Como foi dito no decorrer do texto, este trabalho permitiu apresentar dados coletados em uma pesquisa mais ampla, que visa ressaltar a importância de novos estudos sobre a temática, especialmente protagonizados pelos próprios estudantes com NEEs, não só acerca de suas vivências, mas, sobre a participação política destes coletivos na construção de ações e políticas públicas que garantam seus direitos e permitam que se desenvolvam academicamente e com qualidade de vida.



## REFERÊNCIAS

---

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof**, v. 26, n. 2, p. 222-245. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

BACARIN, A. P. S.; GARCIA, R. A. B.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, n. 22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>

BRANCO, A. P. S. C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação**, v. 24, n. 1, p. 45-67, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000100004>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Lei de n. 13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 03 de nov. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 02 nov. 2023.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, 2020.

CIANTELLI, A. P. C. **Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no ensino superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia**. 2020.

Tese (Doutorado) – Curso de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

Declaração de Salamanca de 10 de junho de 1994. **Conferência Mundial sobre Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em 04 nov. 2023

DINIZ, E. P. S.; SILVA, A. M. Perspectivas de estudantes com deficiência sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, p. 461-476, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas: respostas às diferenças na escola. **Cultura Acadêmica**, 2012.

MATERÓN, S. et al. **Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)**. Universidad Nacional de Columbia, 2017.

PAZ-MALDONADO, E. La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 29, n. 112, p. 738-760, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>

PÉREZ-CASTRO, J. Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. **Sinéctica [online]**, n. 53, 2019. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)

RESSEL, L. B. *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021>

SCOLESO, F. Os movimentos sociais na era da mundialização do capital e da precarização do mundo do trabalho: neoliberalismo e transnacionalização, **Revista de História Comparada**, v. 11, n. 1, p. 195-225, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/4276/pdf>

SILVA, D. V. (2017). Diálogos sobre escola e diferença: uma perspectiva interseccional sobre o cotidiano escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 1, p. 154-169, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29531/20764>

SILVA, J.; PIMENTEL, A. A inclusão no Ensino Superior: Vivências de estudantes com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 28, p. 121-138, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>

Veiga-Neto, A.; Lopes, M.C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>