

O QUE FAÇO COM O QUE FIZERAM DE MIM? A IDENTIDADE DE
UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA

*¿QUÉ HAGO CON LO QUE ME HICIERON? LA IDENTIDAD DE LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD*

*WHAT DO I DO WITH WHAT THEY DID OF ME? THE IDENTITY OF UNIVERSITY
STUDENTS WITH DISABILITIES*



Ana Paula Camilo CIANTELLI ¹
e-mail: ana.ciantelli@unesp.br



Lúcia Pereira LEITE ²
e-mail: lucia.leite@unesp.br



Maria Helena MARTINS ³
e-mail: mhmartin@ualg.pt

Como referenciar este artigo:

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; MARTINS, M. H. O que faço com o que fizeram de mim? A identidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024142, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19614>



- | Submetido em: 05/02/2024
- | Revisões requeridas em: 21/02/2024
- | Aprovado em: 17/03/2024
- | Publicado em: 21/10/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru – SP – Brasil. Psicóloga, Pós-Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem Unesp/Bauru.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru – SP – Brasil. Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru.

³ Universidade do Algarve (UALg), Faro – Algarve – Portugal. Professora Auxiliar, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação.

RESUMO: Este artigo, relato qualitativo, procura analisar a construção do processo de identidade de estudantes autodeclarados como pessoas com deficiência, iluminando como percebem sua condição e suas experiências no contexto universitário. Foram entrevistados 21 estudantes de duas universidades, do Brasil e de Portugal. Os seus relatos sobre as trajetórias de vida foram examinados pelo Núcleo de Significação. A partir da análise de oito indicadores, observou-se fatos, acontecimentos, ausências/presenças materiais e humanas que têm impactado positivamente ou negativamente a construção das suas identidades. Destacam-se aspectos de natureza biológica, social e religiosa que permeiam a aceitação da deficiência. Ressalta-se a necessidade de enxergar a deficiência como uma característica do ser humano e valorizar a presença dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Pretende-se que o estudo contribua para garantir o reconhecimento de direitos e oportunidades diferenciadas nos diversos meios sociais aos estudantes com deficiência e que suas identidades sejam cada vez mais valorizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Ensino Superior. Identidade. Psicologia. Universitários.

RESUMEN: Este artículo, un informe cualitativo, busca analizar la construcción del proceso de identidad de estudiantes autodeclarados como personas con discapacidad, iluminando cómo perciben su condición y sus experiencias en el contexto universitario. Se entrevistaron a 21 estudiantes de dos universidades, una en Brasil y otra en Portugal. Sus relatos sobre las trayectorias de vida fueron examinados por el Núcleo de Significación. A partir del análisis de ocho indicadores, se observaron hechos, eventos, ausencias/presencias materiales y humanas que han impactado positiva o negativamente en la construcción de sus identidades. Se destacan aspectos de naturaleza biológica, social y religiosa que impregnan la aceptación de la discapacidad. Se enfatiza la necesidad de ver la discapacidad como una característica humana y valorar la presencia de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Se pretende que el estudio contribuya a garantizar el reconocimiento de derechos y oportunidades diferenciadas en diversos ámbitos sociales para los estudiantes con discapacidad, y que sus identidades sean cada vez más valoradas.

PALABRAS CLAVE: Deficiencia. Enseñanza Superior. Identidad. Psicología. Estudiantes Universitarios.

ABSTRACT: This article, a qualitative report, seeks to analyze the construction of the identity process of students self-declared as people with disabilities, shedding light on how they perceive their condition and their experiences in the university context. Twenty-one students from two universities, one in Brazil and one in Portugal, were interviewed. Their life trajectories were examined by the Significance Core. Based on the analysis of eight indicators, facts, events, material and human absences/presences that have positively or negatively impacted the construction of their identities were observed. Aspects of biological, social, and religious nature that permeate the acceptance of disability are highlighted. The need to see disability as a human characteristic and to value the presence of students with disabilities in Higher Education is emphasized. It is intended that the study contribute to ensuring the recognition of rights and differentiated opportunities in various social settings for students with disabilities, and that their identities are increasingly valued.

KEYWORDS: Disability. Higher Education. Identity. Psychology. University Students.

Introdução

“Estudantes universitários com deficiência”, esta tem sido uma identidade negada durante muito tempo, sendo que, tanto no Brasil como em Portugal, recentemente, se tem constatado um maior investimento das Instituições de Ensino Superior face aos estudantes com deficiência. Mas será que essa identidade não continua implicitamente a ser negada pela nossa sociedade? Pelas nossas universidades? Será que a universidade não mantém e reproduz uma identidade de inferioridade e de segregação para com esta população estudantil? E, sendo assim, quais as consequências desse processo face à sua trajetória de vida e sua trajetória acadêmica?

Partindo de tais questões, ao nos debruçarmos sobre o conceito da identidade, entendido como uma concepção de si mesmo, composta por valores, crenças e metas com os quais o indivíduo se encontra comprometido (Erikson, 1972), importa assinalar que, desde o nascimento, é o “outro” que nos nomeia, identifica, acolhe, alimenta, fornece cuidado, insere em sua cultura, seus valores, seus costumes e nos diz quem somos. Todavia, aos poucos, conforme vamos nos desenvolvendo, socializando com o mundo histórica e socialmente construído, com a cultura, objetivando e subjetivando tornamo-nos seres singulares, únicos, num movimento dialético e relacional entre singular-particular-universal (Vigotski, 2000).

Segundo Vigotski (2000, p. 33), cada pessoa é “um agregado de relações sociais encarnado no indivíduo”, portanto, nos constituímos na relação dialética Eu-outro, no qual o reconhecimento do outro (eu alheio) leva ao conhecimento do eu (autoconhecimento), pois o sujeito é uma unidade múltipla. Essa relação é mediada pela linguagem, pela palavra/signo.

Para compreendermos a síntese de múltiplas determinações presentes na construção da identidade, é necessário olhar para as três dimensões relacionais (singular-particular-universal), atentando para suas determinações particulares (estudantes com deficiência, matriculados em determinadas universidades públicas, no Brasil ou em Portugal, de determinado gênero, etnia, etc.) e universais (matriculados no Ensino Superior, que vivem numa sociedade capitalista, desigual, etc.).

Nessa direção, é ainda preciso olhar para a historicidade, temporalidade, e para a trajetória de vida do grupo em foco, de forma a compreendê-la em movimento, à luz do contexto em que se insere e o constitui, conforme nos orienta Ciampa (2001) ao anunciar que identidade é concretude, determinada na e pelas conjunturas sócio-históricas materiais e individuais, balizadas na temporalidade.

Sinteticamente, ao analisarmos a evolução histórica do atendimento dado à pessoa com deficiência, podemos perceber diferentes abordagens. Durante a Idade Média, a religião cristã

desempenhou um papel central, sendo que neste modelo moral/religioso, a deficiência é conceptualizada como consequência de um pecado, um fardo a ser carregado e, portanto, o sujeito não tem autonomia sobre sua vida, necessitando da caridade do outro. Ou ainda, como uma benção, sendo a família agraciada com sua vinda. Muito embora tenha sido bastante criticado pela sua intolerância e preconceito, este modelo metafísico ainda continua prevalente em alguns contextos (Retief; Letšosa, 2018).

Com o avanço do capitalismo e a reorganização da sociedade, surge o modelo médico/biológico, no qual a deficiência é explicada através de causas orgânicas. Assim, o sujeito com deficiência é entendido como culpado por sua condição, levando à criação de instituições especiais, consideradas como lugares de "cura" para corrigir esse corpo "anormal", contribuindo para a segregação e desumanização desses sujeitos (Bock; Nuernberg, 2018).

Após críticas ao conceito de normalização da pessoa com deficiência, a partir da década de 1960, surge o modelo social de deficiência, que passa a compreendê-la como um fenômeno social, ou seja, é considerada como resultante das relações sociais, políticas, econômicas e pessoais que a sociedade estabelece com essas pessoas. Nessa perspectiva, cabe à sociedade promover mudanças e oferecer as condições necessárias para que as pessoas com deficiência possam desfrutar dos espaços e meios comuns a todos (Bock; Nuernberg, 2018).

Atualmente, tem-se defendido um modelo biopsicossocial da deficiência, em que a deficiência é entendida como resultado da influência mútua de diferentes fatores como as funções e estruturas do corpo, exclusão e falta de interação social, além de fatores contextuais, ou seja, esta decorre da interação entre fatores pessoais e ambientais (Pinto, 2018; Hughes; Paterson, 2006).

Neste contexto, atualmente defende-se a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência, e sua participação no Ensino Superior. No entanto, não surpreende que adjetivos e substantivos de inferioridade e caridade ainda estejam presentes na polifonia de vozes circulantes, perpetuando a manutenção de estigmas, preconceitos e estereótipos nos diferentes contextos sociais em que estes sujeitos estão inseridos. São “marcas”, “estigmas” de inferioridade universais que influenciam a formação da identidade singular desses sujeitos e, conseqüentemente, suas trajetórias de vida.

Recorda-se que para Ciampa (1985), a identidade é um processo em constante transformação (metamorfose), no qual todas as características específicas do ser humano, biológicas, psicológicas e sociais estão envolvidas. Estas mudanças que ocorrem ao longo da

vida de cada indivíduo constituem-se uma singularidade que se identifica e se diferencia em relação a si mesmo em diferentes momentos, assim como se aproxima e se distancia de outros.

Contudo, grupos minoritários, como as pessoas com deficiência, enfrentam a cristalização da identidade pressuposta pela sociedade (representada subjetivamente pela negação das condições de participação social destas) em oposição à identidade em metamorfose (em que se entende uma mudança nessa compreensão) (Ciampa, 2001; Satow, 1995).

Constata-se assim, a importância de se quebrar as identidades cristalizadas, lutando para que direitos e oportunidades diferenciadas sejam garantidos nos diversos meios sociais, fortalecendo e criando redes que proporcionem suportes sociais, apoio emocional, material, afetivo, cognitivo, para que essas pessoas possam ser escutadas, acolhidas, aceitas, compreendidos e atendidos em suas necessidades específicas.

Pautada no exposto, o texto em tela objetiva conhecer e analisar a trajetória de vida e acadêmica de estudantes com deficiência matriculados em universidades do Brasil e de Portugal, relacionando os significados associados à deficiência, às vivências acadêmicas e à rede de suporte social.

Percurso Metodológico

O presente estudo se inscreve no desenho qualitativo temático (Braun; Clarke, 2006). Para a sua concretização foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 21 estudantes com deficiência de duas instituições universitárias, sendo 9 de uma situada no Brasil (em uma unidade no centro-oeste do Estado de São Paulo) e 12 de outra em Portugal (Distrito de Faro, sul do país). Como critério de inclusão, os estudantes deveriam apresentar uma deficiência e estarem inscritos num curso da universidade, cujo detalhado está na tabela a seguir.

Tabela 1 – Perfil dos estudantes brasileiros (B1 a B9) e portugueses (P1 a P12).

Participante	Nome ⁴	Idade	Curso	Deficiência	Situação ⁵
B1	Francisco	22	Engenharia Mecânica	Deficiência física	Matriculado
B2	Lolla	23	Psicologia	Deficiência física	Matriculado

⁴ Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes com o intuito de promover maior veracidade, proximidade e sentido aos sujeitos que expuseram suas vidas aos leitores.

⁵ Alguns estudantes haviam acabado de concluir seus estudos e outros haviam cancelado sua matrícula. Contudo, julgou-se justo garantir que todos tivessem seu direito de voz respeitado, independentemente da sua situação acadêmica.

B3	Pedro	35	Meteorologia	Visão subnormal	Cancelado
B4	Catharina	23	Física	Deficiência intelectual	Cancelado
B5	Izabel	25	Comunicação social: radialismo	Deficiência física	Concluído
B6	Jorge	29	Ciências Biológicas	Deficiência física	Matriculado
B7	Roberto	28	Design	Deficiência física	Cancelado
B8	Gabriel	19	Engenharia Civil	Transtorno Espectro do Autismo	Matriculado
B9	Carla	22	Comunicação social: jornalismo	Deficiência múltipla	Concluído
P1	Yasmin	21	Gestão	Baixa Visão	Matriculado
P2	Tiago	21	Ciências Farmacêuticas	Deficiência auditiva	Matriculado
P3	Ana	31	Desporto	Surdez	Matriculado
P4	Tatiana	25	Gestão	Deficiência auditiva	Matriculado
P5	Matilde	19	Educação Social	Deficiência auditiva	Matriculado
P6	Papoila	20	Ortoprotesia	Deficiência física	Matriculado
P7	Camila	26	Psicologia	Deficiência física	Matriculado
P8	Miguel	19	Línguas e Comunicação	Deficiência física (paralisia cerebral)	Matriculado
P9	Natasha	22	Línguas, Literaturas e Culturas	Transtorno Espectro do Autismo	Matriculado
P10	Tomás	21	Turismo	Transtorno Espectro do Autismo	Matriculado
P11	Emma	21	Psicologia	Deficiência física (paralisia cerebral)	Matriculado
P12	Kátia	20	Engenharia Informática	Deficiência auditiva	Matriculado

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Procedimento de coleta de dados e instrumento

Na universidade brasileira, foi enviado convite a 11 estudantes (*e-mail*, *WhatsApp* e/ou *Messenger*), sendo que 9 aceitaram participar. Após consentimento dos participantes, as entrevistas foram agendadas e ocorreram presencialmente, no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade (CPA) e *online*, por meio do recurso do Google Meet, com duração em torno de uma hora.

Na universidade portuguesa, após dados fornecidos pelo Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE), entrou-se em contato telefônico

com 18 estudantes, sendo que 12 aceitaram participar. Após consentimento dos estudantes, as entrevistas foram agendadas e ocorreram presencialmente na sala do GAENEE e duraram de 30 a 60 minutos.

Nos dois locais, utilizou-se uma entrevista individual aberta, pela qual os estudantes foram convidados a contar suas histórias de vida de forma fluida e ao seu modo. O foco norteador foi a história no espaço universitário, abrangendo aspectos pessoais, emocionais e familiares, trajetória educacional, redes de apoio e suporte, bem como aspectos relacionados à acessibilidade e às barreiras vivenciadas, relacionados à deficiência ou não. Foi perguntado aos participantes se precisavam de algum recurso de acessibilidade para realizarem a entrevista, porém nenhum solicitou.

Procedimento da análise de dados

Amparado nos preceitos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, que busca compreender o fenômeno historicamente em processo, procurando sua essência e realizando uma análise explicativa para reconstruir a história da sua origem e desenvolvimento, o estudo utilizou o Núcleo de Significação para a análise dos relatos das entrevistas. Trata-se de um método que busca apreender os processos psíquicos superiores, a partir da interpretação dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes. Procura compreender o pensamento por meio da palavra com significado, em que os significados representam as unidades de análise do discurso, passíveis de expor as propriedades do todo, em sua gênese e determinação, e se configuram em produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das experiências, sendo sua análise o ponto de partida para a interpretação do discurso. (Aguiar; Ozella, 2006)

Para tanto, seguindo as orientações de Aguiar e Ozella (2013), a análise dos dados foi realizada em três etapas: leitura flutuante, organização do material e seleção dos pré-indicadores (que se configuram em palavras, ausências ou incompletudes, selecionadas com foco no tema identidade); aglutinação dos pré-indicadores (por similaridade, complementaridade ou contraposição, formando os indicadores) e a partir da articulação e organização dos indicadores, chega-se a essência dos conteúdos expressos pelos participantes, ou seja, aos núcleos de significação. Os núcleos devem revelar os aspectos fundamentais do sujeito, levando em consideração a relação singular-particular-universal que o constitui – no caso, a trajetória do estudante com deficiência nas respectivas universidades. A elaboração pelo ato interpretativo,

envolve a crítica do pesquisador à realidade social, política e econômica da qual o sujeito se insere.

Resultados e Discussão

Pela junção dos pré-indicadores, emergiram oito indicadores, que compuseram o núcleo de significação: *A deficiência como elemento de destaque na constituição da identidade do estudante com deficiência*. Ressalte-se que o núcleo foi formado por abranger elementos que constituem e influenciam a identidade do estudante com deficiência, sendo discutidos de maneira dialética, valorizando os movimentos, as tensões, as correlações, as contradições presentes no fenômeno.

Tabela 2 - Núcleo de Significação.

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

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Relativamente às *dificuldades relacionadas à deficiência*, constatou-se que a deficiência e as relações que a envolvem (dificuldades, concepções, reações, atitudes, barreiras, apoios), influenciam a constituição de suas identidades e, conseqüentemente, as suas trajetórias acadêmicas. A deficiência, em si, traz prejuízos biológicos devido ao mau funcionamento ou ausência de um órgão, membro, ou função psíquica, acarretando diferentes dificuldades, limitações e barreiras sentidas pela pessoa com deficiência. Todavia, a forma com que a sociedade lida com essa diferença, estigmatizando-a ou não, promovendo ou dificultando a participação e desenvolvimento dos sujeitos, criando ou não suportes compensatórios e acessíveis, pode reduzir ou até mesmo acabar com essas dificuldades e limitações (Vigotski, 1997). Essas dificuldades advindas da deficiência, estão presentes nas falas desses estudantes, perpassando suas vivências da infância à idade adulta, sendo fatores que influenciaram seu jeito de ser e agir. Podemos citar como exemplos de dificuldades dos estudantes: fazer e manter amizades; realizar o autocuidado; realizar algumas atividades acadêmicas; mudanças de rotina;

terminar a prova no tempo certo; lidar com a sua deficiência; depender de outro; fazer duas coisas ao mesmo tempo; ficar em ambientes com muito barulho; confiar no outro; lidar com desafios; fazer leitura labial o tempo todo; ler textos no tempo certo; pronunciar as palavras corretamente; ouvir; andar; ir para a universidade; encontrar uma casa com adaptações físicas; lidar com as cicatrizes do corpo; organização e rotina; manter o foco; ser esquecido (não se lembrar de algo); alimentar-se sozinho, etc.

Vale dizer que algumas dessas dificuldades foram sendo resolvidas na infância e adolescência, através do apoio da família, amigos e do esforço e vontade do próprio sujeito, porém algumas persistem atualmente. De fato, grande parte dessas barreiras poderiam ser resolvidas se lhes fossem oferecidas condições de acessibilidade nos diferentes espaços sociais, já previstas em normativas de ambos os países e que são suas por direito (Brasil, 2015; Portugal, 2007). A presença dessas dificuldades e a sua não resolução resultam muitas vezes em sentimentos de insatisfação, frustração, raiva, desapontamento, tristeza, revolta, indignação, insegurança, desconfiança e autoestima baixa, interferindo nas suas vivências, nas relações interpessoais, nas trajetórias de vida, como pode ser observado no relato:

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

No que diz respeito às *dificuldades ao adquirir a deficiência*, Jorge e Lolla, estudantes brasileiros referem que tal ocorreu na fase adulta, o que fez com que tivessem de se adaptar à nova condição. Camila, estudante de Portugal relata condição semelhante (P7). “[...] *tive um acidente de viação em que estive quase a morrer; tive traumatismos, tive lesão medular; tive uma situação complicada, mas consegui superar [...]*”. Segundo Satow, (1995, p. 32) “a pessoa que adquire uma deficiência em idade adulta terá de repensar toda a sua identidade pessoal e social, pois não pertence mais ao grupo dos “normais”, além de ter que enfrentar todas as barreiras que a sociedade coloca à vida dos portadores de deficiência” [sic], algo que ocorreu com alguns estudantes, com enfrentamentos desta etapa de formas distintas. Jorge (B6), também, apesar de referir ter sentido muitas dores e ter de enfrentar diversas mudanças em sua rotina, acabou por lidar positivamente com a nova situação, utilizando as medidas de apoio a que tinha direito, além de praticar natação paraolímpica “[...] *uma porta que se abriu*” após ter adquirido a deficiência, acrescentando que “[...] *não foi fácil, mas foi bem mais fácil do que eu*

imaginei que ia ser, sabe. Em uma semana assim, eu já estava quase que, sei lá, sem a muleta assim, né, mas foi dolorido, foi bastante [...]”. Com grande força de vontade, acrescenta “Ah, eu queria tentar tudo que eu tinha disponível, né, eu consegui entrar de licença e receber o auxílio-acidente, acho que é isso, aí eu fui atrás de tudo, da prótese, dos cursos, tudo, porque é direito, né [...]” (Jorge, P6). Complementar tem-se o relato de Lolla (B2), que antes de ter o acidente, nunca tinha prestado atenção à presença de pessoas com deficiência; contudo, hoje, identifica-se com a temática, inclusive por cursar Psicologia,

Bom, antes de eu sofrer o acidente eu nem sabia, tipo, o que era deficiência, sabe, eu nunca tinha parado para estudar, para pensar sobre isso e tal, e agora é um tema que vem muito à tona para mim assim, o tempo todo, porque é uma coisa que eu vivencio no meu dia a dia, o tempo inteiro, nos mínimos detalhes (LOLLA, B2).

Lolla, ao comparar-se com outras pessoas com deficiência, considera que a sua deficiência seja menos impeditiva e, portanto, que está mais próxima do que seria considerado “normal”, acrescentando: “eu consegui morar sozinha, sabe, então eu sempre sinto que eu estou nesse quase, quase normal ou quase deficiente [...]” (Lolla, B2).

Goffman (1988) expõe que ao se adquirir uma deficiência, exige-se uma reorganização radical de si, pois o sujeito cresceu ouvindo sobre o que é ser normal e estigmatizado, podendo vir a ter dificuldade em identificar-se e se autocensurar. Isso ocorre porque já tendo o preconceito introjetado em si pela socialização que teve com seus pais e familiares, pela escola e ambientes sociais dos quais fez parte, o indivíduo, “mesmo sem ter consciência deste fato, passa a ser objeto de preconceito e discriminação não só pelos outros, como por si mesmo” (Satow, 1995, p. 32). Isso parece estar acontecendo com Yasmin (P1) “[...] os meus pais não aceitam que eu vou ficar cega, [...] mas eu prefiro acreditar que um dia vou ficar cega e sei que no dia que eu for ficar cega eu não vou reagir bem, vou ter um choque muito grande, mas até lá vou aproveitar a vida como se cada dia fosse meu último dia [...]”. Acresce ainda o receio dos desafios, mudanças e adaptações que precisará, da maior dependência, das barreiras, estigmas e preconceitos que irá sofrer, porque acredita que Portugal não está preparado para atender as necessidades da pessoa cega (*reações ao diagnóstico futuro*).

Gabriel (B8) e Kátia (P12) foram diagnosticados na adolescência, e também tiveram dificuldade em aceitar a sua condição, “É, e depois do diagnóstico eu não aceitei assim no momento, eu não queria acreditar que eu tinha uma deficiência [...]” (Gabriel, B8). Em contrapartida, Tomás (P10) e Catharina (B4), diagnosticados na adolescência e na idade adulta respectivamente, referem ter passado a se entender melhor, apesar do sentimento de frustração

“[...] eu me senti frustrada, sabe, se eu tivesse descoberto isso antes, eu acho que eu trataria e seria mais fácil de trabalhar, sabe [...]” (Catharina, B4).

A aceitação da deficiência parece ser algo ainda não resolvido para a maioria desses estudantes, pois revezam ainda entre o aceite e a negação, mostrando as contradições, as ambivalências presentes na constituição de suas identidades. Por exemplo, Roberto (B7) e Miguel (P8) não se veem representados e com os mesmos direitos da pessoa com deficiência, acreditando que suas necessidades são menores em relação a outras,

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

Para Goffman (1988, p. 17), “o indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que nós temos”, ou seja, almeja ser uma “pessoa normal.”. De fato, as *concepções de deficiência*, as normas e expectativas são ditadas pela sociedade dominante, estabelecendo categorias e atributos comuns e naturais para cada categoria. Desse modo, impera uma polarização entre pessoas tidas como “normais” ou “desviantes”, em virtude de suas diferenças e atributos. No caso da pessoa com deficiência, foram-lhe impostos atributos negativos e de descrédito (defeito, fraqueza, desvantagem, incapacidade), tornando-a uma categoria estigmatizada. Entende-se, assim, o desejo do sujeito com deficiência em se tornar uma pessoa “normal”, pois nessa posição de estigmatizado sente-se ameaçado, inferiorizado, indigno e incompleto, apresentando diferentes reações para lidar e aceitar a sua deficiência, a qual vai moldando sua identidade, como refere este estudante:

Na verdade, eu não me considerava como deficiente, eu acho, não diretamente, sabe, eu me via como uma pessoa normal, que inclusive queria jogar vôlei, queria fazer tudo, mas às vezes eu não conseguia, tocar flauta no ensino fundamental, tinha aula de artes e tinha época de flauta e os meus dedos não mexem, né (risos) (Roberto, B7)

Dentre as reações da pessoa estigmatizada encontra-se a vergonha, que surge quando “o indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro e pode imaginar-se como um não-portador dele” (Goffmann, 1988, p. 17), podendo levá-lo a fazer autoexigências e a um estado de depreciação por si mesmo, procurando corrigir tal situação quando possível (cirurgias plásticas, por exemplo), valer-se da “vitimização” para conseguir ganhos secundários (como desculpas pelo fracasso a que chegou por outros motivos), enxergar a situação sofrida como

uma bênção secreta (como uma forma de ensinamento sobre a vida aos outros) e a tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, por meio de esforços diante de domínios negados pela sociedade devido a motivos físicos ou circunstanciais (a pessoa com deficiência física que consegue nadar, por exemplo). Refira-se o que ocorreu com Pedro (B3), que por ter sofrido, desde a infância, muitas barreiras atitudinais de desconhecidos, colegas e até mesmo de familiares, por vezes sendo visto como incapaz, buscou provar sua capacidade para si e para outros ao realizar atividades não comuns para uma pessoa com baixa visão, “[...] fiz o concurso da prefeitura, para agente de controle de endemias da dengue, uma pessoa com problema de vista, procurar larva (risos), é muita cara de pau minha (risos), fiz o concurso, passei e trabalhei um ano assim [...]”. Situação semelhante é referida por Francisco (B1), que se desafiava, mostrando suas potencialidades e capacidades, “[...] nunca deixei de fazer alguma coisa sem tentar né, ... e tive dificuldade com certas pessoas quando resolvi jogar futebol, porque queria jogar no gol, para ser goleiro, só que aí eu ouvi uma vez “como vai ser goleiro se você tem uma mão só?”. Também Pedro (B3), em seu desespero e negação, ao perder grande parte da visão na adolescência, revoltou-se e pensou em se suicidar, mas arrependendo-se encontrou na igreja e na fé, força para aceitar a sua deficiência como uma vontade divina,

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

Para Pedro está muito presente em seu discurso um modelo metafísico, em que a deficiência é vista como algo que transcende a condição humana, atrelada a causas espirituais e/ou religiosas ou a fatores sobrenaturais que pouco dependem da atuação do homem (Leite *et al.*, 2023), o que contribuiu para aceitar o seu sofrimento. Contudo, Pedro entende o problema apenas nele (como quando desistiu da universidade), e em outros momentos anuncia a importância de a pessoa com deficiência conhecer os seus direitos e lutar por eles, não sendo vítima do que lhe aconteceu,

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

Outros estudantes demonstraram igualmente buscar soluções sozinhos para resolver ou reduzir suas dificuldades. Cobram, porém, acessibilidade da sociedade e da universidade, para que suas necessidades sejam atendidas. Destaque-se Izabel (B5), que sempre buscou sua liberdade e independência, viu-se na obrigação de realizar como trabalho final de curso um documentário que ampliasse a voz e o protagonismo da pessoa com deficiência, escolhendo a questão da sexualidade,

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

Lolla (B2), Carla (B9) e Emma (P1), devido a suas vivências, demonstram maior conhecimento sobre a temática e seus direitos, reivindicando-os na sociedade, na universidade, demonstrando maior empatia e engajamento pela causa.

Retomando os indicadores, *a forma de lidar com a deficiência*, chama a atenção no discurso de Emma (P11) visto que a possibilidade de ingressar na universidade e o cursar Psicologia foi a forma que encontrou para compensar as barreiras e desafios vividos, de ter um objetivo de vida e uma nova identidade. Entretanto, apresenta receio, medo de não conseguir exercer futuramente sua profissão, e ser aceita como psicóloga,

[...] considero-me muito bem resolvida e bastante tranquila, porque afinal consegui fazer um percurso bastante considerável dentro das minhas possibilidades, ambiciono ter uma profissão, fazer algo da minha vida, sentindo-me útil, ajudando os outros e ajudar-me através dos outros, a mim também, porque só assim, psicóloga, que eu sinto que vale a pena viver (Emma, P11).

Como *reação ao diagnóstico e deficiência*, outras formas de lidar, aceitar ou até mesmo de enfrentar a vergonha e o medo do julgamento inferiorizado do outro, encontra-se o humor. Alguns estudantes fazem piadas sobre suas características, como por exemplo Francisco (B1) que refere, “*Eu nunca tive problemas com meus amigos de perto [...], vou-me zuar primeiro para ninguém tirar sarro de mim depois. A primeira piada era eu que fazia (risos)*”.

No entanto, o medo e vergonha de ser tratado diferente, desigual, inferior, caritativamente (por familiares, amigos/colegas e professores da universidade) e não conseguirem realizar as atividades de forma efetiva e esperada também apareceram no discurso de vários estudantes, que preferem tentar esconder a sua deficiência dos outros, “*Porque eu não queria ser diferente das outras pessoas, eu não queria que as outras pessoas me tratassem assim, de um modo diferente [...]*” (Gabriel, B8); “*Não, porque ninguém sabia que eu tinha, ou melhor, ninguém sabe, no geral, que eu tenho Asperguer.*” (Tomás, P10). Assim, vemos o quanto o olhar da sociedade, as reações do outro frente à deficiência interferem nos sentimentos, nas identificações, nas relações sociais e nas suas identidades.

A negação da deficiência pelo “outro” ocorreu desde o nascimento para Francisco (B1), logo pelo médico, “[...] *até é meio engraçado, minha mãe me contou que quando eu nasci que o médico me escondeu dela... ele não mostrou, porque tem mãe que reage mal quando o filho nasce com deficiência.*” (Francisco, B1). Segundo Branco e Ciantelli (2017, p. 152), os “profissionais da saúde, principalmente os médicos, não se encontram preparados, técnica ou emocionalmente, para lidar com a situação, sentindo-se ansiosos, desconfortáveis, com falta de sensibilidade e até mesmo impotentes ao terem que comunicar a notícia sobre o diagnóstico aos pais”.

Relativamente às barreiras atitudinais vivenciadas, o tratamento desumano, estigmatizado e preconceituoso dos médicos foi evidenciado por alguns estudantes, o que afetou não só os próprios estudantes no seu jeito de ser e na forma de reagir face à deficiência, mas também a reação das famílias, podendo influenciar no tratamento dado aos seus filhos.

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

O olhar de estranhamento, de rejeição, repulsa e negação ocorre até hoje na vida de vários estudantes, principalmente quando estão em lugares públicos da cidade. Francisco (B1), Papoila (P6) e Emma (P11), com as suas deficiências mais visíveis, relataram que as crianças são mais curiosas e muitas vezes perguntam sobre a deficiência; por outro lado, referem que muitas vezes são os pais que não sabem lidar com a situação, olhando estranhamente e

afastando-as deles. Estas situações demonstram o quanto ainda está presente na sociedade a não aceitação da deficiência e a desinformação, gerando barreiras atitudinais. O isolamento, as chacotas, a falta de amigos, o *bullying* por parte dos colegas também foram mais presentes no período escolar para esses estudantes, (Pedro, B3; Carla, B9; Kátia, P12).

Todavia, situação contrária é relatada pela maioria dos estudantes quando ingressaram na universidade, sentindo-se mais acolhidos, com mais amigos, alegando que nesse ambiente as pessoas possuem mente mais aberta e aceitam melhor as diferenças, “[...] *tenho amigos, tinha dificuldade em fazer amigos, mas agora já não tenho [...]*” (Natasha, P9); “[...] *depois que eu entrei na faculdade, foi fácil, foi tranquilo assim, para conhecer as pessoas [...]* aqui encontrei gente com a mente mais aberta.” (Gabriel, B8). Porém, em menor número, alguns estudantes relataram sofrer estigmas, estereótipos e preconceitos por parte de colegas da universidade, “[...] *há sempre um ou outro que às vezes, pronto, continua sempre a gozar [...]*” (Matilde, P5).

O estereótipo do herói, do “ser extraordinário”, do “super-humano” se mostrou presente por parte de colegas, “[...] *e aí eu fui amarrar o tênis e todo mundo parou para olhar eu amarrar o tênis (risos) e notei que estava todo mundo me encarando e começaram a me aplaudir, foi engraçado [...]*” (Francisco, B1). Assinale-se, contudo, que essas reações de espanto, surpresa, admiração por parte dos outros parecem demonstrar a impotência, a fragilidade, a incapacidade que estes esperam que as pessoas com deficiência apresentem, refletindo em atitudes capacitistas. O estereótipo de “vítima”, atribuído muitas vezes ao sujeito com deficiência, o papel de coitado, inválido, impotente ocorreu com Jorge (B6), sendo que, após o acidente, alguns colegas de sala e conhecidos chegavam próximo dele e choravam.

Segundo os relatos constata-se também que a aceitação da deficiência e o apoio recebido pelos pais foram percebidos como fundamental por estes estudantes, “[...] eu acho que tive sorte por eles aceitarem a minha condição [...]” (Emma, P11), funcionando como apoio e suporte para que acreditassem no seu potencial e conseguissem chegar ao Ensino Superior, de acordo com Miguel (P8). A reação de outras pessoas, amigos, colegas, professores e da própria sociedade deve ser levada em consideração, entendendo que essas relações com os “outros” influenciam a sua identidade e a forma pela qual irão lidar com sua deficiência e com os obstáculos nos seus caminhos. Nessa direção, também foram relatadas pelos estudantes para além dos pais, de alguns amigos e colegas, outras *redes de apoio e suporte* – de outros membros familiares, como irmãos, primos e avós, assim como de namorados, voluntários, funcionários do gabinete de apoio da universidade e de outros profissionais da saúde. Segundo os inquiridos,

estas relações contribuíram para a constituição e transformação das suas identidades, colaborando com as vivências, permanência, desenvolvimento humano e sua inclusão na universidade.

O desconhecimento sobre a deficiência foi relatado pelos estudantes: *“Ah, eu quero falar que uma vez na aula de anatomia, o professor estava dando lição de moral na sala e falou ‘Aqui não tem ninguém faltando pé, nem mão nem braço e não sei o quê’ e aí ele nem se tocou que eu estava assim, né.”* (Jorge, B6). Em contrapartida, alguns estudantes referiram que o apoio e suporte que tiveram dos professores durante a trajetória escolar e acadêmica foram fundamentais para que se sentissem capazes, acolhidos e incluídos (Carla, B9; Tiago, P2; Emma, P11). De fato, o afeto, a atenção, o envolvimento e a colaboração por parte dos professores, a existência de uma relação positiva com os estudantes, juntamente com metodologias acessíveis, são apontadas na literatura como fatores importantes para o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência (Berggren *et al.*, 2016; Accardo, *et al.*, 2019; Ciantelli; Leite, 2022; Moriña; Biagotti, 2021).

Conclusão

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

Diante das vozes dos estudantes com deficiência e do compartilhamento de suas trajetórias de vida e de academia, pode-se conhecer um pouco das suas vivências, concepções, redes de suporte e as conexões que esses elementos possuem na constituição da identidade do estudante com deficiência, de modo a apontar caminhos que favoreçam que a deficiência adquira outros significados. Através das suas histórias, foi possível verificar a questão da deficiência como elemento central na constituição da identidade destes estudantes. Observou-se que as dificuldades advindas da própria deficiência, em termos biológicos e sociais, foram moldando e influenciando o jeito de ser e agir dos sujeitos que participaram do estudo, dependendo esta da forma com que cada um e as pessoas à sua volta lidaram com esses desafios. Foi ainda possível verificar que a forma com que estes estudantes lidam com a sua deficiência

está muito relacionada com a concepção que eles próprios têm de deficiência. Por estarem inseridos numa determinada sociedade e cultura, eles próprios acabaram por sofrer influência pela forma com que esse grupo está sendo tratado ao longo da história, ou seja, percebidos ainda como um grupo “desviante”, “doente”, “coitado”, “incapacitado”, “anormal”, como seres “inferiores e estigmatizados”. A autoaceitação da deficiência parece ser algo ainda não totalmente resolvido para a maioria desses estudantes. Foi possível observar contradições nas suas identidades, pois em alguns momentos a aceitam (como para receber benefícios sociais e suportes educacionais) e em outras a negam (como evitar contar sobre a sua deficiência aos outros e serem expostos). O medo e a vergonha por apresentarem uma deficiência muitas vezes se fizeram presentes nas suas vidas, principalmente devido ao descrédito, estigma e estereótipo por parte das vozes sociais que os viam como inferiores, e de pessoas significativas (pais, familiares, namorados, amigos, colegas, professores) que os superprotegiam, fazendo-os buscar a aproximação de uma normalidade. Contudo, destacou-se também a presença de estudantes mais bem resolvidos com sua deficiência, mais conscientes, mais críticos, mais empoderados, que, defendendo uma concepção social de deficiência, realizam ações que procuram valorizar a visibilidade e voz ao seu grupo e desmistificar a deficiência, conscientizando a sociedade.

Salienta-se, ainda, que a aceitação da deficiência por pessoas significativas para esses sujeitos, mesmo que parcialmente, fez com que eles se sentissem aceitos, acolhidos, pertencentes aos diferentes espaços. A disponibilidade, durante suas trajetórias de vida, de redes de apoio e suporte prático e emocional contribuiu para que estes estudantes se desenvolvessem pessoal, social e academicamente, com uma autoestima mais positiva, mais confiantes, independentes e autônomos, fatores que inclusive podem ter favorecido a sua entrada e permanência no Ensino Superior.

A inclusão no Ensino Superior para esses estudantes, continua, no entanto, a apresentar-lhes diversas barreiras atitudinais e de acessibilidade, interferindo na construção das suas identidades enquanto pessoas e grupo social, mas também nas suas trajetórias de vida e de academia. A presença de barreiras, sobretudo as atitudinais, demonstram que a universidade ainda não assimilou que a diferença é o que caracteriza o ser humano, pelo que se faz necessário a atuação da Psicologia na aceitação do outro pela identidade do estudante com deficiência e para a desconstrução de preconceitos, estigmas e estereótipos, através de rodas de conversa, eventos, sensibilizações, campanhas, para alterar essa realidade e favorecer as vivências e inclusão desses estudantes neste espaço. Este importante contributo possibilitará que identidades cristalizadas sejam quebradas, dando lugar a identidades em movimento, em

transformação, em metamorfose, e favorecendo, desta forma a inclusão destes sujeitos no espaço acadêmico. Conscientes, reflexivos e críticos, espera-se que tanto os sujeitos com deficiência como a sociedade como um todo passem a enxergar a deficiência como mais uma característica inerente do ser humano e que a identidade de estudante com deficiência seja cada vez mais valorizada, respeitada e presente no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- ACCARDO, A. L.; BEAN, K.; COOK, B.; GILLIES, A.; EDGINGTON, R.; KUDER, S. J.; BOMGARDNER, E. M. College access, success and equity for students on the autism spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 49, n. 12, p. 4877-4890, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-04205-8>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, v. 2, n. 26, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagogia**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- BERGGREN, U. J.; ROWAN, D.; BERGBÄCK, E.; BLOMBERG, B. Disabled students experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis, **Disability & Society**, v. 31, n. 3, p. 339-356, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2016.1174103>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- BOCK, G. L. K.; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (COEB), 7., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2018, p. 1-10.
- BRANCO, A. P. S. C.; CIANTELLI, A. P. C. Interações familiares e deficiência intelectual: uma revisão de literatura. **Pensando famílias**, v. 21, n. 2, p. 149-166, dez., 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2017000200012. Acesso em: 12 ago. 2023.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3 n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em 12 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

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

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Psicologia e Inclusão: uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 76, p. 97–132, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60803>. Acesso em: 05 abr. 2023.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

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

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

HUGHES, B.; PATERSON, K. Then social model of disability and the disappearing body. *In*: BARTON, L. (ed.) **Overcoming disabling barriers**. 18 years of Disability and Society. London: Routledge, 2006.

PINTO, P. C. Por uma sociologia pública: repensar a deficiência na ótica dos direitos humanos. **Análise Social**, v. 53, n. 259, p. 1010-1035, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/22246>. Acesso em: 05 abr. 2023.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 296- A/98, de 25 de setembro de 1998**. Ministério da Educação. 2007.

LEITE, L. P.; CABRAL, L. S. A.; LACERDA, C. B. F. Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior. **Ensaio**, Rio de Janeiro. v. 31, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/p9TrN437Ggdbdt6HNpq5nYf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MORIÑA, A.; BIAGIOTTI, G. Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. **European Journal of Special Needs Education**, v. 93, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1940007>. Acesso em: 05 abr. 2023.

RETIEF, M., LETŠOSA, R. Models of disability: A brief overview. **HTS Teologiese Studies/Theological Studies**. v. 74, n.1, p. 1-8, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0259-94222018000100006. Acesso em: 10 ago. 2023.

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectologia. Madrid, España: Visor, v. 5, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. XXI, n.71, p. 23-44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC>. Acesso em: 05 abr. 2023.

Reconhecimentos: Gostaríamos de agradecer aos participantes da pesquisa, por compartilhar suas experiências.

Financiamento: A pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – 88882.432857/2019-01 e da Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (PROPe/Unesp) - Edital 13/2022 - Processo 4298.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse por parte das autoras.

Aprovação ética: A pesquisa, cadastrada na Plataforma Brasil, teve parecer favorável pelo Comitê de Ética da universidade brasileira (Prot. 64921717.50000.539864921717.5.0000.5398).

Disponibilidade de dados e material: A pesquisa, cadastrada na Plataforma Brasil, teve parecer favorável pelo Comitê de Ética da universidade brasileira (Prot. 64921717.50000.539864921717.5.0000.5398).

Contribuições dos autores: As autoras contribuíram igualmente na elaboração do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

