


**DEFICIÊNCIA E ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DE TRAJETÓRIAS
ACADÊMICAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO
FEDERAL DE ENSINO**

**DISABILITY AND HIGHER EDUCATION: A RESEARCH BASED ON THE ACADEMIC
TRAJECTORIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES FROM A FEDERAL
EDUCATIONAL INSTITUTION**

**DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR: INVESTIGACIÓN BASADO EN LAS
TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-071>

Data de submissão: 09/11/2025

Data de publicação: 09/12/2025

Fernanda Costa Silva

Doutoranda em Sociologia

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

E-mail: fernanda.corrs@gmail.com

Elaine Meire Vilela

Doutora em Sociologia

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

E-mail: elainevilela@fafich.ufmg.br

RESUMO

Este trabalho busca compreender a percepção de estudantes com deficiência (EcD) de uma instituição superior de ensino quanto à experiência vivenciada ou não de uma cultura estigmatizante no ambiente universitário. No aporte teórico, adotamos o conceito de estigma no contexto dos Estudos Sociais da deficiência, que critica ao postulado econômico o qual requer dos indivíduos contribuição ao meio de produção e ao sistema econômico e utilitário (Hunt, 1966). Nosso trabalho é de natureza qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio de relatos orais de dezesseis estudantes com deficiência (EcD), graduandos de diferentes cursos da Universidade Federal de Minas Gerais. Como resultados, localizamos diferentes problemáticas envolvendo a vivência acadêmica dos EcD no ambiente universitário, a saber: existência de barreiras estruturais e atitudinais quanto a interação social com a comunidade acadêmica; prevalência de ambiente estigmatizante, sobretudo no convívio dos EcD com docentes e outros colegas, causando àqueles um sentimento de não vivência plena do ambiente.

Palavras-chave: Ensino Superior. Deficiência. Trajetórias Estudantis. Estigma.

ABSTRACT

This research seeks to understand the perception of students with disabilities at a higher education institution regarding their experience, or lack thereof, of a stigmatizing culture in the university environment. Theoretically, we adopt the concept of stigma within the context of Disability Studies, which critiques the economic postulate that requires individuals to contribute to the means of production and the economic and utilitarian system (Hunt, 1966). Our work is qualitative in nature, and data collection occurred through oral accounts from sixteen students with disabilities, undergraduates from different courses at the Federal University of Minas Gerais. As a result, we

identified several problems involving the academic experience of students in the university environment, namely: the existence of structural and attitudinal barriers to social interaction with the academic community; the prevalence of a stigmatizing environment, especially in the interaction of students with professors and other colleagues, causing them a feeling of not fully experiencing the environment.

Keywords: Higher Education. Disability. Student Trajectories. Stigma.

RESUMEN

Esta investigación busca comprender la percepción de los estudiantes con discapacidad en una institución de educación superior con respecto a su experiencia, o falta de ella, de una cultura estigmatizadora en el entorno universitario. Teóricamente, adoptamos el concepto de estigma dentro del contexto de los Estudios de Discapacidad, que critica el postulado económico que requiere que los individuos contribuyan a los medios de producción y al sistema económico y utilitario (Hunt, 1966). Nuestro trabajo es de naturaleza cualitativa, y la recolección de datos se realizó a través de relatos orales de dieciséis estudiantes con discapacidad, estudiantes de pregrado de diferentes carreras en la Universidad Federal de Minas Gerais. Como resultado, identificamos varios problemas que involucran la experiencia académica de los estudiantes en el entorno universitario, a saber: la existencia de barreras estructurales y actitudinales para la interacción social con la comunidad académica; la prevalencia de un entorno estigmatizador, especialmente en la interacción de los estudiantes con profesores y otros colegas, lo que les causa una sensación de no experimentar plenamente el entorno.

Palabras clave: Educación Superior. Discapacidad. Trayectorias Estudiantiles. Estigma.

1 INTRODUÇÃO

Distinguindo os subcampos da sociologia, registramos que este trabalho se vincula à Sociologia da Educação, atrelando como principal interesse nesse subcampo, a envergadura da desigualdade educacional do solo brasileiro, em específico, no ensino superior. A educação, no modelo de sociedade que nos encontramos, é responsável por abrir caminhos e expandir as possibilidades de inserção em posições mais favoráveis e de remuneração mais elevada. Não significa, contudo, que a expansão educacional brasileira, vivenciada nas últimas décadas, foi capaz de reduzir as desigualdades educacionais no quesito “origem de classe sobre a escolaridade alcançada”, conforme demonstra Salata (2022, p.13).

No contexto da deficiência, numa tentativa de aproximar nossa compreensão dentro de uma perspectiva que considera o contexto de grupos minoritários, encontramos o estudo de Becker (2019) que destaca fatores associados à discriminação e condições de saúde como barreiras no acesso e manutenção à educação e qualificação profissional, causando às pessoas com deficiência desvantagem no mercado de trabalho. Como alternativa eficaz para redução das desigualdades educacionais encontradas em sociedades latino-americanas, destacam-se as políticas afirmativas de reparação a grupos minoritários mantidos à margem de acesso educacional, principalmente no ensino superior (Stromquist, 2004).

No que diz respeito as desigualdades e em que medida podem estar associadas à exposição de estigmas contextualizados, por exemplo, nos ambientes escolares, há uma grande lacuna de análises, nesse sentido (Trammell, 2009; Chatzitheochari; Butler-Rees, 2023). A deficiência ainda é tratada de maneira monolítica, sem qualquer tipo de compreensão contextual das condições de desigualdades a ela atribuídas. Ou seja, Chatzitheochari e Butler-Rees (2023), por exemplo, atribuem maior consequência à exposição de estigmas quando se observam os diferentes contextos a que são expostas as pessoas com deficiência a depender do tipo de deficiência que possuem. Este fato, no entanto, é negligenciado em pesquisas sociológicas, o que torna a literatura escassa para compreender os formatos de estigma considerando os tipos de deficiências de estudantes no contexto escolar (CHATZITHEOCHARI; BUTLER-REES, 2023).

No contexto brasileiro, Martins *et al.* (2017) apontam que, apesar da temática “inclusão de universitários com deficiência no ensino superior” ser relevante, o panorama de produções científicas no Brasil é escasso e requer aprofundamento ou continuidade, principalmente, nos ângulos que revestem a integração e a acessibilidade. Nessa perspectiva, Santos *et al.* (2025) aponta que ambiente escolares que submetem seus alunos a práticas normativas, com vistas ao desempenho, continuam a atuar com práticas e lógicas que tornam o ambiente excludente.

No cenário latinoamericano, o conceito de Estigma¹ (Goffman, 2019) é bastante abordado em pesquisas empíricas alinhadas à deficiência. No ambiente escolar, Reis, Araújo e Glat (2019) argumentaram que, no imaginário social, a deficiência ainda se apresenta como sinônimo de incapacidade de aprendizagem, improdutividade, ignorância, dentre outros atributos que condicionam e produzem desigualdades e processos excludentes desses indivíduos dos diversificados espaços da sociedade, em particular, do ambiente escolar. Nessa mesma perspectiva, Farias e Cruz (2019) identificaram que, caso a prática pedagógica esteja circunscrita na descrença sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência, perde-se o significado do aprender e os julgamentos e segregações se tornam inerentes ao ambiente escolar.

Segundo Trammell (2006), as consequências que o estigma traz para as pessoas com deficiência são tão danosas quanto qualquer barreira física, pois mesmo sendo uma construção social, o estigma paira na trajetória e passa a deixar a sua marca nesses indivíduos. Assim, estigma está relacionado às diferenças lidas como indesejadas pelo meio social, o que pode variar historicamente ou de acordo com o meio que se integra (Brown, 2013; Ferrante, 2020).

Nos estudos da deficiência, foi Paul Hunt (1966), estabelecendo críticas a Erving Goffman, que alavancou essa compreensão rejeitando a ideia de normalidade e examinando o conceito dentro de uma perspectiva que situam as problemáticas da deficiência na interação com os ditos “normais” (Diniz, 2008; Brown, 2013; Ferrante, 2020). A compreensão dada por Hunt (1966) ao conceito de estigma trouxe contribuições significativas para os estudos da deficiência por meio do argumento de que não se trata apenas de uma característica materialmente localizada, mas uma construção social resultante de atitudes e percepções negativas da sociedade no que diz respeito aos indivíduos com deficiência.

Para Hunt (1966) o problema da deficiência ultrapassa o comprometimento das funções, bem como seus efeitos na individualidade de quem detém algum tipo de deficiência, trata-se de uma compreensão acerca das relações com as pessoas “normais”, pois caso todos fossemos pessoas com deficiência, ficaria improvável existir alguma situação especial a ser considerada. O avanço do conceito de estigma, desenvolvido por Paul Hunt (1966) foi necessário para a compreensão do seu significado enquanto processo social, vinculado ao poder e à dominação.

Aspectos como o preconceito, discriminação, estigma, dentre outros têm se apresentado como barreiras para a trajetória de estudantes, tornando-se fatores que mantêm e elevam as desigualdades escolares e, conseqüentemente, propiciam a incorporação de novas conjurações de exclusão no

¹ Os contextos conceituais do Estigma foram apresentados por Erving Goffman na sua obra *Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, publicada na década de 1960.

ambiente escolar contemporâneo (Alves, 2016; Silva, 2016; Araujo, 2020). Outrossim persistem no meio social tabus que associam a deficiência física à incapacidade (Diniz, 2007; Santana; Santana, 2019; Silva, 2016), o que pode ocasionar impactos em relação à educação e, em consequência, impactos no mercado de trabalho no que se refere à geração de emprego e inserção da pessoa com deficiência nos postos de trabalho, por exemplo (Passos; Teixeira-Machado, 2021; Almeida, 2019; Almeida; Vilela, 2021; Nepomuceno; Carvalho-Freitas, 2021).

Assim, este trabalho buscou compreender a percepção de discentes com deficiência inseridos em uma instituição superior quanto à experiência vivenciada ou não de uma cultura estigmatizante no ambiente universitário. Operacionalmente, vislumbramos evidenciar as trajetórias de estudantes de graduação com deficiência de uma universidade federal, investigando a percepção desses estudantes acerca da educação superior como locus ou não de representação da “normalidade” (Davis, 2013; Baynton, 2013). A pesquisa buscou responder duas questões mais amplas: Quais são as percepções dos EcD de uma instituição federal de ensino superior sobre as suas trajetórias no ambiente universitário? É possível perceber, por meio das trajetórias, uma cultura estigmatizante no ambiente pesquisado?

Para compreender esse fenômeno, propomos uma análise qualitativa de relatos orais com 16 Estudantes com Deficiência (EcD) inseridos em cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Neste momento, a amostra foi integrada por EcD em curso, egressos ou evadidos. Para as entrevistas, utilizou-se roteiro semiestruturado. Elas foram transcritas e analisadas com a técnica de Análise Temática de Conteúdo (Braun; Clarke, 2006; 2013).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PAUL HUNT E O AVANÇO CONCEITUAL DO ESTIGMA NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA

Paul Hunt foi um jovem ativista que propiciou movimentos importantes acerca da reflexão social da deficiência. Em 1966, Paul Hunt havia publicado um compilado de escritos intitulado “*Stigma: The Experience of Disability*”, no qual utilizou o conceito de estigma, porém sem citar Erving Goffman, para introduzir a perspectiva de doze pessoas com deficiência em seu cotidiano, salientando nessas vivências que os problemas ocasionados aos mesmos se apresentavam a partir da interação com outros indivíduos considerados como “normais” (Ferrante, 2020). Para Schweik (2014), a não referência a Goffman é proposital e um posicionamento político no ativismo Paul Hunt.

A compreensão dada por Hunt (1966) ao conceito de estigma introduz o argumento de que a deficiência não se resume apenas a uma característica materialmente localizada, mas é antes uma

construção social resultante de atitudes e percepções negativas da sociedade no que diz respeito aos indivíduos com deficiência. Em sua obra, há destaques acerca das percepções compreendidas como estigmatizantes de maneira a promover visões inclusivas e positivas da deficiência. Nessa defesa, Hunt (1966) preservou a ideia de empoderamento das pessoas com deficiência nos espaços como forma de promoção e qualificação da consciência social acerca dessas experiências.

Para Hunt(1966), as pessoas com deficiência desafiam aqueles que se consideram estar numa posição superior, em uma posição que avaliam ser “mais afortunada da vida” ou uma existência totalmente humana na suposição de que a obtenção de determinados bens é algo indispensável para essa existência. E coloca: “Somos sociedade, tanto quanto qualquer pessoa, e não podemos ser considerados isolados dela,” pois, a condição de pessoa humana transpassa o status social, transpassa, ainda, o fato de se deter atributos, posses ou, simplesmente, não detê-los (Hunt, 1966, p.146, tradução nossa).

Schweik (2014) procede uma análise das inserções acadêmicas do conceito de estigma no contexto da deficiência sob as perspectivas de Erving Goffman e de Paul Hunt e, mesmo reconhecendo a importância de Goffman, aponta que na concepção apresentada, a construção se faz de maneira ambígua e ambivalente. Ou seja, Goffman (2019) trabalha com o estigma da deficiência de maneira bastante superficial, enquanto que Hunt (1966) vai apresentar a proposta de estigma com mais profundidade, expondo aspectos mais realistas que anula qualquer tentativa de uso dos argumentos acadêmicos contra as pessoas com deficiência.

Para Hunt (1966) o problema da deficiência ultrapassa o comprometimento das funções, bem como seus efeitos na individualidade de quem detém algum tipo de deficiência, trata-se de uma compreensão acerca das relações com as pessoas “normais”, pois caso todos fossemos pessoas com deficiência, ficaria improvável existir alguma situação especial a ser considerada. Percebe-se em Hunt (1966) uma crítica ao postulado econômico que requer dos indivíduos contribuição ao meio de produção e ao sistema econômico e utilitário. Assim, qualquer indivíduo que não contenha atributos para desempenhar esse papel cotidianamente, é considerado dispensável:

Hunt (1966, 147, tradução nossa) critica, de maneira irônica, os aspectos impostos pela normalidade, pelas instituições e pelas convicções sociais acerca da felicidade:

Desprivilegiados como somos nesse sentido, um ponto parece claro. Se o valor dos seres humanos depende de um alto status social, da posse de riqueza, de uma posição como pai, marido ou esposa - se essas coisas são muito importantes - então aqueles de nós que as perderam ou nunca as tiveram são de fato infelizes. Nossas vidas devem ser tragicamente perturbadas e marcadas para sempre, devemos estar apenas meio vivos, apenas meio humanos. E é um fato que a maioria de nós, quaisquer que sejam nossas visões explícitas,

tende a agir como se tais "bens" fossem essenciais para uma existência totalmente humana. Sua posse é vista como a chave para a entrada em uma terra prometida de vida civilizada. Mas, em oposição a essa atitude de senso comum, há outro fato, um fato estranho. Na minha experiência, mesmo as pessoas mais gravemente incapacitadas mantêm uma convicção inerradicável de que ainda são totalmente humanas em tudo o que é, em última análise, necessário. Obviamente, cada pessoa pode negar isso e agir de acordo. No entanto, mesmo quando está mais deprimido, mesmo quando diz que seria melhor morto; o senso subjacente de seu próprio valor permanece.

Assim, pressupõe-se que o conceito de estigma se torna uma ferramenta útil para o empreendimento sociológico de contribuição para os estudos da deficiência, considerando que desnaturaliza e vai reconstruindo as perspectivas sociais e históricas que coloca as pessoas com deficiência em um local de desumanização. De acordo com Ferrante (2020, p. 22, tradução nossa):

Concebido como um processo, este conceito, que liga as esferas macro e micro sociais, torna a “deficiência” visível como um fenômeno político e corporificado e exige o desmantelamento da dominação. Esse desmantelamento nada mais faz do que garantir uma nova visão, não desumanizadora, não apenas em relação às pessoas com “deficiências”, mas para todos. O desafio dessa transformação resulta em uma sociedade mais justa.

O avanço do conceito de estigma, desenvolvido por Paul Hunt (1966, 2009) foi necessário para a compreensão do seu significado enquanto processo social, vinculado ao poder e à dominação. Para Parker (2013), o conceito é fundamental para compreendermos os seus desdobramentos em que faz com que determinados indivíduos sejam desvalorizados e outros valorizados por meio de práticas altamente discriminatórias. As contribuições da compreensão do estigma a partir de uma perspectiva social permite a discussão com variados estudos vinculados, como, por exemplo, à saúde (Parker, 2013), à saúde da mulher, à educação, como veremos mais para frente.

Hunt (1966) esclareceu, ainda, que a normalidade se apresenta como uma meta para as pessoas com deficiência e, nesses termos, passam a consenti-la como um dogma. Além disso, torna-se notório que a sociedade tenta impor às pessoas com deficiência que sejam afetados psicologicamente de forma a desejarem ser moldados e incluídos em um meio distinto do qual vivenciam e formatam suas experiências.

Para Maior (2017, p. 30), são bem recentes as conquistas das pessoas com deficiência em relação aos seus direitos e englobam duas distintas fases:

Inicia-se pelo envolvimento e condução do processo pelas famílias e por profissionais dedicados ao atendimento e, posteriormente, pela participação direta das próprias pessoas com deficiência, apoiadas por familiares. Em ambos os momentos predomina a atuação das associações da sociedade civil que lutam por espaço para as pessoas com deficiência na agenda política.

Do mesmo modo, para as pessoas com deficiência intelectual ou física, a arena social impôs um caminho segregado das políticas públicas, perdurando por muito tempo a manutenção dessas pessoas em escolas especiais e em espaços de reabilitação física contínua, sem o reconhecimento de que “são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas” (Maior, 2017, p.31).

Considerar que haja indivíduos inferiores ou superiores trata-se de um julgamento construído histórica, social e culturalmente, sendo que o ato de socializar permite a sua apreensão e, assim, o estabelecimento de percepções arraigadas parte do princípio de que haja uma categoria “normal” (Rocha; Lima, 2018). Em relação às pessoas com deficiência, trata-se de indivíduos historicamente estigmatizados por apresentarem, muitas vezes, condições que contrariam as referências da “normalidade” (Davis, 2013; Rangni; Costa, 2014, p. 188).

Sob a perspectiva dos ambientes escolares, Alves (2016) esclarece que se trata de um ambiente que expressa certas contradições, já que ao mesmo tempo se apresenta como um *lócus* para a construção do ensino-aprendizagem, por outro lado se torna um terreno fértil para reproduzir novas desigualdades, em que é possível perceber práticas discriminatórias. Trammell (2009) alerta, também, que no contexto universitário mesmo que o esperado seja estudantes mais independentes e adeptos ao automonitoramento, assumir que estes estudantes estarão prontos para lidarem com as trocas sociais complexas que envolvem a deficiência é uma premissa totalmente equivocada e até mesmo discriminatória. Universitários com deficiência já não possuem a mesma ingenuidade juvenil sendo que qualquer violação aos seus direitos ou atos discriminatórios e excludentes são prontamente percebidos e este fato, de acordo com Trammell (2009), aumenta a vulnerabilidade desses estudantes aos estigmas reais e/ou percebidos.

3 METODOLOGIA

A coleta de dados da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas baseadas na abordagem Relatos Orais (Rigotto, 1998; Shikida, 2005). De acordo com Shikida (2005), os relatos orais fazem parte da modalidade de transferência de conhecimento desde os primórdios da sociedade, evidenciando e guardando as vivências comunitárias. Considerando o objeto de interesse, optamos pelo Depoimento Pessoal (Kosminsky, 1986; Rigotto, 1998). Com isso, concentramos nas trajetórias dos EcD dentro de um espaço e “lapso de tempo mais reduzido”, mas que nos permitiu aprofundar nos quesitos de interesse e no detalhamento, a partir da concepção dada por cada participante, nos detalhes que circundam esse espaço, uma maneira singular de compreender a sua vivência (Rigotto, 1998, p. 119).

Foram realizadas 16 entrevistas com EcD da UFMG, em curso, egressos ou evadidos. A coleta

de dados foi realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG sob o número CAAE 83654924.1.0000.5149.

O grupo de alunos participantes da pesquisa, formado por 16 EcD, pertence a áreas de ensino variadas da universidade. Com vistas a manter sigilo e confidencialidade na presente pesquisa, optamos por inserir nomes fictícios e, ainda, incluir apenas a área geral de estudo dos estudantes. A caracterização dos participantes da pesquisa encontra-se descrita no Quadro 1.

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa

Nome	Tipo de deficiência	Idade	Área de estudo
Paula	Deficiência Motora	22	Saúde
Marisa	Deficiência auditiva	47	Saúde
Ângela	Deficiência auditiva	32	Linguística
Viola	Deficiência motora	38	Linguística
Carla	TEA	35	Ciências Humanas e Sociais
Lourenço	TEA	23	Artes
Lélia	Deficiência visual (baixa visão)	25	Saúde
Cora	Múltiplas (Motora, TEA)	40	Linguística, Saúde
Paul	Deficiência visual (baixa visão)	27	Ciências Humanas e Sociais
Alberto	Deficiência visual (baixa visão)	48	Ciências Humanas e Sociais
Francisco	TEA	26	Saúde
Vladimir	Deficiência visual (cego)	21	Ciências Sociais Aplicadas
Inácio	Deficiência motora	35	Artes, Ciências Sociais Aplicadas
Fernando	Deficiência visual (baixa visão)	18	Ciências Sociais Aplicadas
Gilberto	Múltiplas (TEA, TDAH)	26	Ciências Biológicas
Nina	Deficiência motora	22	Ciências Humanas e Sociais

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A maioria dos estudantes entrevistados encontra-se em curso. Quatro estudantes estão na segunda graduação, dois estudantes são egressos. Uma estudante evadiu, mas atualmente conseguiu reverter e ingressar novamente na universidade. Temos também uma estudante que estava com trancamento total de matrícula na ocasião da entrevista. Nota-se que a maioria dos entrevistados foram da área da Saúde, na sequência Humanas e Linguística, Letras e Artes. Em seguida, temos estudantes da área de Ciências Sociais Aplicadas e Biológicas

Os dados coletados foram transcritos e a análise ocorreu por meio da Análise Temática de Conteúdo (Braun; Clarke, 2006; Braun; Clarke, 2012). Em termos conceituais a análise temática é “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes” (Braun; Clarke, 2006, p.6). No processo de familiarização com os dados, foram adotados os critérios sugeridos por Braun e Clarke (2012), a saber: Leitura, anotação de itens de potencial importância, codificação, procura dos temas, revisão de temas, nomeação definitiva para os temas, escrita e, por fim, finalização da análise.

Isto posto, foram formatados como temas de análise: i. Barreiras estruturais e acessibilidade

nos campi; ii. Barreiras atitudinais na interação acadêmica; iii. Tornar-se estudante universitário, que discutiremos, de maneira conjunta, na seção seguinte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas trajetórias acadêmicas dos EcD relatadas, percebemos em quase todas as falas, experiências que retratam as dificuldades variadas de acesso ou a falta de acessibilidade nos espaços da universidade. Dolmage (2017) apresenta o conceito de “capacitismo acadêmico”, que diz respeito aos ambientes de ensino formatados para reforçar que tanto na arquitetura quanto no processo relacional, afastam determinados tipos de corpos de seus espaços, uma inacessibilidade que transita além, ela atinge processos mentais, intelectuais e sociais desses estudantes.

No relato de Nina, que faz uso de muletas para andar, percebemos que sua adaptação foi dificultada pela estrutura dos espaços: “no começo eu tomava muito tombo”. Atualmente, a sua dificuldade são os bebedouros de sua unidade que não possuem sensores, o que impossibilita que Nina encha a sua garrafa com autonomia: “agora eu fico o dia inteiro e atualmente o que tem me incomodado são bebedouros que não tem sensores. Eu não consigo encher [a garrafa de água]”. Para Simone, que é paraplégica, a dificuldade atual está no elevador da sua unidade “no meu primeiro dia de aula, elevador estragado, já começou dessa forma.” Problema que persiste até hoje: “Diversas vezes ele [o elevador] apresenta degrau entre a plataforma e o piso. Eu, por exemplo, já esperei ele rodar e voltar alinhado. Eu não me arrisco, pois ele não tem um sensor eficiente. Então, não posso me arriscar.”

Percebemos que, para todos os EcD, cuja deficiência estava relacionada ao uso de cadeira de rodas, andadores, muletas ou bengalas, os relatos envolviam falta de acessibilidade para deslocamento, com situações de risco como foi, também, para Cora e Lélia (deficiências múltiplas e baixa visão, respectivamente): “Já deixei de fazer atividades por conta da acessibilidade. Atividades que ocorrem no CEU... eu não consigo ir, mesmo que tenha carro para levar, lá dentro não é acessível.” “Eu não participo tanto de evento não. Tem matérias que é no campus Pampulha. Nossa, é bem complicado. Eu já caí muito lá. Nossa, eu já caí demais.” Fernando também apresentou, no seu relato, problemáticas de acessibilidade do campus Pampulha: “é... não é um lugar que é bom... eu sempre estou tropeçando lá, para princípio de conversa, porque o terreno é muito desnivelado, muito irregular...a gente tem pouca sinalização e a gente não tem, por exemplo, piso tátil, né!?” Em outra perspectiva, a falta de acessibilidade pode ser observada nos relatos sobre os sistemas da UFMG, conforme pontua Vladimir, que é cego, “eu até consigo dar um jeito, às vezes, de fazer essa matrícula, mas não é lá muito acessível não, sabe?” Vladimir faz uso de programas de leitura para navegar em

sites e relata que nos sistemas da UFMG essa possibilidade é limitada. E para Paul, que tem baixa visão, “Nem sempre os sistemas são atualizados, acessíveis. Melhorou muito. As vezes, também, você precisa entrar em vários sistemas para realizar uma coisa simples.”

No caso de Carla, que é autista, os sistemas são de usabilidade complexa, com muitas ações e caixas de opção. “Existe um termo que usam muito em determinados sistemas que é “autoexplicativo” tipo “Não, isso aí você começou a fazer e você vai”. Eu não entendia, não funciona comigo, não adianta.”

Diante dessas experiências, os relatos dos EcD também dimensionam essas problemáticas à questões de negligência e “pouco caso” de gestões acadêmicas. Vladimir pontua “É como se a minha dignidade e a minha autonomia fossem uma questão menor.” Paul acredita que a Reitoria deveria realizar um trabalho integrativo de conscientização de professores e servidores “Precisa ter um trabalho da reitoria pra treinar os professores”. “As vezes o cara [servidor TAE] não sabe que tem um aluno com deficiência na turma e coloca aulas em salas totalmente inacessíveis. Percebe? Falta essa integração, essa consciência.” Simone também aponta essa falta de coesão da gestão universitária: “a partir do momento que a UFMG aceita minha matrícula, ela teria que estar preparada para me receber, o que não ocorreu. Aconteceu comigo, acontece com milhares de pessoas com deficiência nos espaços de ensino.”

Nos relatos até aqui apresentados, aproximamos nossa discussão a trabalhos que vinculam as problemáticas de acesso e permanência no ensino superior enquanto “barreiras” para os EcD (Farias; Cruz, 2019; Araújo; Glat, 2019; Alves, 2016; Silva, 2016; Dolmage, 2017; Araujo, 2020). Do mesmo modo, pode-se inferir que os espaços das unidades acadêmicas encontram-se formatados estruturalmente para atender determinados corpos normativos e, nesse aspecto, conforme percepção dos EcD, esse formato não os atende e traduz o contexto social a medida que também representa uma “normalidade” que foi socialmente construída, marginalizando indivíduos desse meio (Davis, 2013; Baynton, 2013; Dolmage, 2017).

Na visão de Gilberto (Autista e TDAH), gestores são responsáveis pela falta de acessibilidade, mas principalmente, com a falta de gestão com o principal setor da universidade voltado para o acolhimento e permanência de estudantes e servidores com deficiência da UFMG, o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão). “E o próprio NAI, se a gente for falar numa questão legal, que seria prevaricação, que esses professores estariam cometendo um crime. O próprio NAI, às vezes, chega num limite que ele não tem poder nenhum.”

Nos relatos foi, também, observado que o apoio do NAI é moroso e, por vezes, não atende com tempo hábil, as solicitações dos estudantes. Na percepção dos mesmos, faz criar uma

desvantagem para o percurso do estudante como foi o caso de Lélia “Tanto que reprovei nessa matéria e o NAI não fez nada. Então precisou eu repetir a matéria inteira, só depois tive apoio no NAI. Alguns casos parecidos, foi que eu fiquei tão irregular [no curso].” Paul pontua, também, “O NAI não funciona. Eu sempre tenho problema com adaptação de texto. Tem alguns professores que são mais legais, outros nem tanto.”

Em outros relatos, percebe-se que os estudantes compreendem a importância de existir na universidade, um órgão dessa natureza, mas com atuação mais humanizada, mais coerente com as necessidades dos estudantes e, ainda, mais efetivo. Aspecto traduzido no relato de Carla “minha experiência no NAI foi muito ruim. O suporte que poderia existir na universidade. Acho que é importante que tenha esse setor, mas acho que deveria existir alguma espécie de formação.” Inácio, que faz uso de cadeira de rodas, complementa “tem o carro do NAI, eu acho muito interessante o carro do NAI. É uma boa ideia, mas mal aplicada.”

Francisco, que é autista, em seu relato, percebe que as falhas do NAI podem desencadear intervenções de organismos externos à universidade: “Porque eu vi casos que o NAI foi muito omissos... tô acompanhando casos que o NAI é omissos e continua omissos e tipo assim.”

Núcleos dessa natureza, de acordo com Santos, Jurdi e Moretti (2022) devem atuar de maneira sensibilizada na identificação das necessidades dos alunos com deficiência pela falta de acessibilidade da instituição, sem qualquer tipo de atitudes capacitistas e, do mesmo modo, a instituição deve investir na estruturação do núcleo, enquanto setor administrativo, dotado de equipe especializada e técnica em seu corpo funcional. Dito isso, por meio do relato dos estudantes, percebe-se um caminho pouco condizente a essa perspectiva, pois mesmo percebendo a importância do setor, os EcD concluem que o mesmo não atende e não abarca de maneira eficiente as demandas repassadas, percebidas como necessárias para um aprendizado e uso dos espaços e serviços de forma plena.

No contexto de grupos minoritários, as barreiras enquanto ameaças ao percurso estudantil afetam esses grupos tanto no desempenho intelectual, quanto no autoconceito acadêmico e nos sentimentos de pertencimento (Inzlicht; Good, 2006), o que pode ser observado em grande parte dos relatos. Ou seja, barreiras de acessibilidade ocasionam desigualdade de aprendizado e morosidade no processo formativo.

Dolmage (2017) inclui a retórica da normatividade enquanto formadora de espaços, estes moldados de forma que traduz uma cultura do imaginário social e, assim, afirma que os espaços também se apresentam como opressores quando se tornam a representação física da injustiça, quando a estrutura física não está conectada aos corpos que ali circulam. Dada a complexidade que envolve as desigualdades educacionais brasileiras (Salata, 2022), a realidade que se apresenta no contexto

universitário para EcD revela que tais desigualdades são ampliadas para grupos minoritários, aqui contextualizado para a deficiência.

O estigma vinculado à deficiência se apresenta na interação de pessoas com deficiência nos mais variados formatos. Ou seja, essa leitura social que relaciona possíveis diferenças nos corpos como indesejadas (Brown, 2013; Ferrante, 2020) são sentidos cotidianamente pelas pessoas com deficiência. Nos relatos dos EcD, essa sensação de estigma é percebida nas diversificadas interações cotidianas dos mesmos. Cora, por exemplo, relata que percebe situações de exclusão em que não há consideração às suas necessidades de adequação de atividades para que a mesma as integre juntamente com colegas: “O fato de os professores não entenderem a minha condição ou não conseguirem adaptar e me integrar em atividades conjuntas, faz com que eu realize as atividades sozinha ou não as realize.” Situação lida como estigmatizante em decorrência da falta de interação, gerando desigualdade do processo formativo.

Ângela também aponta falha na interação com professores “no meu curso antigo, teve reclamações minhas em relação aos professores, pois acho que faltava empatia, consciência, faltava comunicação, a interação era bem fraca”. Do mesmo modo para Lélia que, constantemente, necessitava reforçar seus pedidos “Alguns professores eram mais solícitos, a maioria nem tanto. Eu tinha que falar, depois falar de novo. Na hora da prova, não tinha ampliado, eu já tinha falado antes. Mesmo eu falando várias vezes antes, chega a hora da prova fica inviável.” Hunt (1966) associa a falta de interação ou atendimento de demandas das pessoas com deficiência a um certo desconforto que ataca a condição de invencibilidade do corpo. Ou seja, interagir com a deficiência é ter que refletir e pensar em uma realidade indesejada.

Nos relatos dos EcD, percebemos que há desconforto na interação com professores e colegas e que isso gera processos excludentes na interação no contexto universitário. No entanto, foi possível perceber que nesses relatos sempre vinham acompanhados de expressões do tipo “Não estou falando mal, mas” ou “Não estou criticando, mas” “Não estou reclamando, mas”. Como se fosse compreensível que esses processos excludentes ocorressem devido às suas deficiências. Marisa, que é surda, relata “Essa falta de comunicação, muitas vezes me prejudicou. Não estou falando mal, mas acho que isso foi um grande desafio para mim.” Ângela (surda), também reflete “Não estou criticando, dizendo que não houve inclusão no meu antigo curso, mas no meu curso atual quase todos os meus colegas são surdos, então tenho mais contato com eles”.

Para Simone, o desconforto circunda, ainda, a falta de compreensão da comunidade “Eu desejo, de coração, que todas essas pessoas em nenhum momento da vida precisem passar por esse tipo de situação. A deficiência é um risco que todos correm.” Em relação aos colegas,

especificamente, Simone relata “Eu não saio com meus colegas. ... se eles escolhem um lugar que não seja acessível, eu não consigo. E não tem esse negócio de “Ahh ‘Simone’, vamos sim, sô! Você quer que eu te encontre aqui na Escola e a gente vai junto? Eu te ajudo, a gente pega o ônibus tal”. Não tem isso. É sempre “Oh gente, nós estamos indo no bar tal” E aí o povo vai... Ou então, eu fico sabendo depois, vendo fotos.”

Vladimir relata que, na primeira turma em que foi matriculado logo no ingresso na universidade, as pessoas não o integravam e que a sua sensação é a de que seus colegas não o queriam ali, sendo necessário trocar de turma: “eu quis trocar porque eu nitidamente não tava me sentindo bem na turma... foi um momento péssimo na minha vida... era todo mundo muito padrão, muito branco, muito rico, muito perfeitinhas e, assim, eles nos odeiam, tipo, eles me odiavam.” Nina diz não compreender o porquê de não conseguir fazer muitas amizades na universidade, se este fato estaria atrelado a ela própria ou à sua deficiência: “Mas eu acho que é um discurso muito lindo na teoria, tipo, ‘nós aceitamos todo mundo’. Mas na prática não é bem assim. É claro que você não é obrigado a me aceitar por conta da minha deficiência, mas também eu não sei se é isso, sabe. O que eu acho que é o mais agonizante, a gente nunca sabe se é a gente, é a nossa pessoa ou se é a nossa deficiência que tá em primeiro... mas eu não tenho muitas relações aqui.”

Para Conceição (deficiência motora, faz uso de andador para se locomover), lidar com os questionamentos de colegas em relação à sua deficiência a tornou resiliente. Ela tenta interagir de maneira a conscientizá-los sobre o aspecto da deficiência, mas relata que uma certa vez foi pega de surpresa com uma pergunta vinda de um colega “Conceição, por que que os deficientes pegam os melhores lugares?”. Essa falta de compreensão de colegas também foi relatada por Carla: “Eu tenho a impressão de que as pessoas não fazem a menor ideia do que seja a neurodiversidade... As vezes, mesmo quando a pessoa sabe que você é autista, tipo quando vê o cordão. Eu acho que elas pensam “Ahh, deficiência oculta”. Mas mesmo que a pessoa saiba que eu sou autista, a gente não tem noção disso na sociedade. É uma questão muito alheia. A minha leitura social é muito ruim.”

Tornar-se estudantes universitários carrega sentimentos contraditórios para os EcD, pois ao mesmo tempo que estar na universidade tornou-se um percurso comum a se seguir ou até mesmo a realização de um sonho, por outro lado, passam a lidar com o impacto das barreiras nas suas trajetórias acadêmica, cuja falta de apoio na trajetória e permanência pode gerar sentimentos de não pertencimento, o que é problematizado constantemente por esses estudantes. Simone, por exemplo, relata “Era meu sonho, eu sempre quis estar aqui... E eu não estou aqui de favor. É meu direito. Eu tenho direito a estudar. Eles aceitaram a minha matrícula.” Carla acreditava que não era suficientemente inteligente para estar em uma universidade, mas depois compreendeu o seu contexto

“Quando eu entrei na graduação, eu já estava com 23 [anos]. Depois descobri que isso é comum entre os neurodivergentes. As poucas pessoas que eram da minha idade parecia que estavam muito mais integradas do que eu.”

Lélia relata com certo pesar que já era para ter formado “Eu entrei em 2018, mas eu estou muito irregular, pois eu não consigo acompanhar o batidão da UFMG.” Paul, por vezes, não se reconhece com merecedor de estar na universidade: “por mais que eu seja aluno da UFMG, acho bacana, por exemplo. Eu entrei aqui por cota. Não que eu acredite em meritocracia, eu precisava desse auxílio. Então a sensação que eu sinto é que eu estou no lugar certo, eu gosto de estar aqui, mas eu me sinto meio peixe fora d’água porque é como se nada do que eu fizesse ou quase nada do que eu fizesse na minha vida tivesse a ver com algum mérito meu.”

Hunt (1966) associa esses sentimentos à constante opressão social que sofrem as pessoas com deficiência. A sensação das pessoas com deficiência, de acordo com Hunt (1966) é a de que mesmo fazendo algo bom ou ruim, isso estará sempre associado à deficiência que possui. A sociedade constantemente inculca nas pessoas com deficiência rótulos subjetivos de que preconceitos dessa natureza não existem e, para Hunt (1966), a frustração dessa interação se encontra aí. Por meio dos relatos, fica perceptível esse aspecto apontado, a sociedade questionando a subjetividade de cada EcD, reproduzindo processos excludentes e discriminatórios sendo que, no ambiente universitário, essa projeção é nitidamente percebida.

Outro achado que podemos aqui apontar é que, quando os EcD relataram sobre as “barreiras estruturais” e sobre a “acessibilidade” da universidade, os estudantes apontaram as mais variadas posições a respeito. Ou seja, foi perceptível que, a depender do tipo de deficiência, as barreiras abrangiam muito mais além do que apenas a arquitetura inapropriada de grande parte dos prédios e espaços da UFMG. E muito embora possa não ser uma descoberta surpreendente, isso nos permitiu pensar sobre a subjetividade por trás de cada sujeito entrevistado. Isto é, acessibilidade ultrapassa quesitos de um desenho universal de estruturas, ela diz respeito, também, aos aspectos culturais arraigados tanto na sociedade de forma geral, quanto nos próprios EcD. Além disso, essa percepção aproxima-se com o que colocam Chatzitheochari e Butler-Rees (2023) sobre a compreensão dos formatos de estigma a depender do tipo de deficiência.

Destacamos, por exemplo, que para estudantes com surdez, uma barreira estruturante no processo de aprendizagem é o português. Marisa relatou, nesse sentido: “Quando eu cheguei na graduação eu vi e falei: ‘Meu Deus, é muito português, é muita influência do português, como é que eu vou fazer? É muita palestra, é muito conhecimento para pouco tempo para absorver... Nossa, eu sou surda, não sou inteligente tanto quanto eles’”. E continuou: “Então, por exemplo, eu ia para o

estágio... e eu ia tirar dúvida com o professor, mas não tinha um intérprete, eu escrevia português, *né*, no papel, por mensagem. O professor não entendia. Então não tinha essa comunicação. Então eu tentava só observar o que *tava* sendo feito.”

Para Marisa, o seu estágio foi um grande desafio de aprendizagem, já que na maioria das atividades não havia intérprete e o professor não compreendia o que ela escrevia em português. “Então, usava estratégias, pois não entendia a teoria, mas na prática eu replicava aquilo que os meus colegas estavam fazendo. O estágio foi algo que realmente, *né*, foi desafiador para mim”. Ângela também relatou ter muita dificuldade de comunicação com os professores em sua primeira graduação “eu sinto que, por parte dos professores, *teve* algumas problemáticas, *né*, algumas reclamações minhas porque faltava empatia, faltava consciência, faltava a comunicação. A interação também era bem fraca.”

Para os EcD com baixa visão, há um desconforto percebido para uso de recursos que a universidade disponibiliza, por exemplo. Paul relatou “Então, às vezes a gente não procura o NAI. *Pô*, os caras disponibilizam até gente para ajudar a gente a fazer plano de estudo. Quem disse que eu fui lá pedir ajuda? Por que, sabe? Eu me sinto desconfortável. Às vezes eu me sinto. *Pô*, eu *tô* aqui incomodando os caras. Ou, *pô*, outra pessoa pode precisar mais do que eu. Ou, eu tenho que tentar sozinho também.”

No relato de Fernando isso também foi perceptível: “E essa questão de deficiência invisível é muito delicada, porque eu ainda não me sinto confortável, por exemplo, para usar o cordão de identificação. Eu sinto medo de ser estigmatizado. Por exemplo, quando eu pego a fila preferencial dentro do restaurante universitário, eu já ouvi sussurros, já ouvi comentários negativos sobre isso como se eu estivesse cortando a fila, por exemplo, sendo que é um caixa preferencial.”

5 CONCLUSÃO

As problemáticas que perpassam as trajetórias dos EcD no ambiente universitário vão desde barreiras estruturais e atitudinais quanto a interação social com a comunidade acadêmica. Nesse sentido, compreende-se que o ambiente acadêmico possui uma cultura estigmatizante que dificulta a trajetória acadêmica de EcD. Há barreiras que são globais e estruturam a institucionalização de práticas capacitistas e torna perene uma cultura social estigmatizante, mas há barreiras que dizem respeito aos tipos de deficiência que cada estudante apresenta. Como consequência, essas barreiras se integram aos quesitos que reproduzem as desigualdades educacionais formatadas a partir da não adequação dos corpos, marginalizando EcD em processos guiados por aspectos da normalidade.

No contexto da pesquisa, esses achados partiram dos relatos dos EcD que identificam pouca ou nenhuma acessibilidade em ambientes de ensino, prática e pesquisa, além da morosidade que se deparam com o acolhimento de suas demandas. No processo de interação com a comunidade universitária da UFMG, prevalece um ambiente estigmatizante, sobretudo no convívio dos EcD com docentes e outros colegas. A pouca ou nenhuma interação social dos entrevistados com colegas, causa-lhes sentimentos de não vivência plena do ambiente. Por meio dos relatos, constatamos que são grandes os desafios cotidianos enfrentados pelos EcD na trajetória acadêmica do ambiente universitário pesquisado. Observamos que esse ambiente, ainda que demonstre avanços com políticas inclusivas, segue reproduzindo aspectos cristalizados e impostos ao meio social de uma cultura estigmatizante, tendo a normalidade como ponto de partida para a atuação no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciana Alves Drumond. Deficiência e desigualdades no Brasil: pobreza, inserção no mercado de trabalho e renda. Belo Horizonte, 2019. Tese – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFMG, 2019.
- ALMEIDA, L.A.D.; VILELA, E.M. Realmente falta escolaridade? Estudo sobre as chances de ter um emprego formal (celetista ou estatutário) ou informal entre pessoas com e sem deficiência, por gênero. *Contemporânea*, v.11, n.2, 2021.
- ALVES, Maria Railma. Desigualdades educacionais: discriminação, estigma e retraimento no contexto do ambiente escolar e das novas desigualdades contemporâneas. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
- ARAÚJO, J. O. P. A inclusão dos sujeitos com deficiência: significados e sentidos da trajetória escolar na passagem do Ensino Médio à Universidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2020.
- BAYNTON, Douglas C. Disability and the Justification of Inequality in American History. In: DAVIS, Lennard J. *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge, 2013, p. 17-33.
- BECKER, Kalinca Léia. Deficiência, Emprego e Salário no Mercado de Trabalho Brasileiro. *Estudos Econômicos*, v.49, n.1, 2019.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v.3, n.2, p77-101, 2006.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. *Successful Qualitative Research: a practical guide for beginners*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage, 2013.
- BROWN, Lerita Coleman. Stigma: an enigma demystified. In: DAVIS, Lennard J. (ed.) *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge, 2013, p.147-160.
- CHATZITHEOCHARI, Stella; BUTLER-REES, Angharad. Disability, Social Class and Stigma: An Intersectional Analysis of Disabled Young People's School Experiences. *Sociology*, v. 57, n. 3, 2023.
- DAVIS, Lennard J. Introduction. In: DAVIS, Lennard J. (ed.) *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge, 2013.
- DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FARIAS, E. R. S.; CRUZ, G. C. A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.14, n.03, p.1139-1151, 2019.
- FERRANTE, Carolina. La “Discapacidad” como Estigma: una mirada social deshumanizante. Una Lectura de su Incorporación Temprana em los Disability Studies y su Vigência Actual para América Latina. *Revista Pasajes*, n.10, 25pp., 2020.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

HUNT, Paul. Stigma: The Experience of Disability. Londres: Geoffrey Chapman, 1966.

INZLICHT, Michael; GOOD, Catherine. How Environments Can Threaten Academic performance, Self-knowledge, and Sense of Belonging (2006). In: LEVIN, Shana; LAAR, Colette Van. Stigma and Group Inequality: social psychological perspectives. Taylor & Francis e-Library, 2006.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Pesquisas Qualitativas: A Utilização da Técnica de Histórias de Vida e de Depoimentos Pessoais em Sociologia. Ciência e Cultura, v.38, n.01, p.30-36, 1986. Disponível em <<https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003069&pagfis=45482>> Acesso em 10 set. 2024.

LAAR, Colette Van; LEVIN, Shana. The Experience of Stigma: Individual, Interpersonal, and Situational Influences. In: LEVIN, Shana; LAAR, Colette Van. Stigma and Group Inequality: social psychological perspectives. Taylor & Francis e-Library, 2006.

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. Inclusão Social, v.10, n.02, 2017.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GOMEZ, Andrea Jimena Viera; FERNANDEZ, Yliana Zeballos; BENETTI, Caroline da Silva. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. Jornal de Políticas Educacionais, v. 11, n. 18, novembro de 2017.

NEPOMUCENO, M. F.; CARVALHO-FREITAS, M. N. Estereótipos de pessoas com deficiência: competência versus cordialidade na questão das cotas. Interação em Psicologia, v.25, n.01, 2021.

PARKER, Richard. Interseções entre Estigma, Preconceito e Discriminação na Saúde Pública Mundial. In: MONTEIRO, Simone; VILLELA, Wilza. Estigma e Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013. p.25-43.

PASSOS, A. A.; TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia . The interlacement of expressive body movement of people with disabilities in school environment. Research, Society and Development, v.10, 2021.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. Educar em Revista, n.53, p.187-199, 2014.

REIS, Joab Grana; ARAÚJO, Suéllen Melo; GLAT, Rosana. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. Revista Educação Especial, v.32, 2019.

RIGOTTO, Raquel Maria. As Técnicas de Relatos Orais e o Estudo das Representações Sociais em Saúde. Ciência e Saúde Coletiva, v.03, n.01, p.116-130, 1998.

ROCHA, B. S.; LIMA, P. P. C. Inclusão: Desmitificando o Sentido. In: JOCA, T. T.; MUNGUBA, M. C.; CARVALHO, D. R.; ALMEIDA, N. S.; SILVA, E. C. F. (Orgs.). Nuances da Inclusão no Ensino Superior. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

SALATA, André Ricardo. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino. CIVITAS, n. 22, 2022.

SANTANA, Paulo José Conceição; SANTANA, Ivana da França Caldas. A Inclusão de Pessoas com Deficiência no Serviço Público: Avanços e Desafios. MOITARÁ - Revista do Serviço Social da UNIGRANRIO, [S. l.], v.01, n.03, p.99–117, 2019.

SANTOS, M. C., JURDI, A. P. S., MORETTI, M. F. B. Núcleo de acessibilidade: algumas reflexões sobre os avanços e desafios da inclusão no ensino superior. In S. E. S. O. Martins & P. Bordón (Coords.), Políticas inclusivas de educación superior (pp. 33-49). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2022.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. DESPERTANDO CONSCIÊNCIAS – POR UMA EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA COMO CAMINHO PARA PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 4, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-001.

SCHWEIK, Susan. In Defense of Stigma, or at least its Adaptations. Disability Studies Quarterly, v.34, n.01, 2014.

SHIKIDA, Aparecida Maciel da Silva. Informação, História e Memória: a constituição social da informação em relatos orais. Belo Horizonte, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – UFMG, 2005.

SILVA, Marcilene Magalhães. Processo de inclusão no ensino superior : o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

STROMQUIST, Nelly. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.85, n.209-211, 2004.

TRAMMELL, Jack. Postsecondary Students and Disability Stigma: Development of the Postsecondary Student Survey of Disability-Related Stigma (PSSDS). Journal of Postsecondary Education and Disability, v.22, n.02, p106-116, 2009.