

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Permanência e evasão de estudantes com deficiência no ensino superior:
implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar**

Nathalia Dias Pereira Alves Oliveira
Doctor Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

NATHALIA DIAS PEREIRA ALVES OLIVEIRA

**Permanência e evasão de estudantes com deficiência no ensino superior:
implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar**

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

Orientadora: Maria das D. S. de Loreto

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

O48p
2025

Oliveira, Nathália Dias Pereira Alves, 1985-

Permanência e evasão de estudantes com deficiência no ensino superior: implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar / Nathália Dias Pereira Alves Oliveira. – Viçosa, MG, 2025.

1 tese eletrônica (240 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Maria das Dôres Saraiva de Loreto.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Política Social, 2025.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.578>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Pessoas com deficiência - Viçosa (MG) - Assistência social. 2. Estudantes universitários com deficiência - Viçosa (MG). 3. Programas de ação afirmativa na educação. 4. Evasão escolar. I. Loreto, Maria das Dôres Saraiva de, 1952-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Política Social. Programa de Pós-Graduação em Política Social. III. Título.

CDD 22. ed. 353.539

NATHALIA DIAS PEREIRA ALVES OLIVEIRA

**Permanência e evasão de estudantes com deficiência no ensino superior:
implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar**

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

APROVADA: 15 de agosto de 2025.

Assentimento:

Nathalia Dias Pereira Alves Oliveira
Autora

Maria das Dores Saraiva de Loreto
Orientadora

Essa tese foi assinada digitalmente pela autora em 08/09/2025 às 17:33:34 e pela orientadora em 08/09/2025 às 22:55:12. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **1DMX.OX79.W9GO** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico este trabalho à minha avó Eunice (in memoriam),
meu maior exemplo de resiliência.

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de estudo, muitas foram as pessoas que colaboraram de alguma forma com a construção deste trabalho, e sou grata a todas. Mas existem aquelas que participaram de forma especial, e estas deixo registradas nominalmente abaixo. Primeiramente, hoje e sempre, agradeço a Deus, meu Criador, Aquele que me sustenta em todos os momentos. Mesmo não sendo merecedora, Ele nunca me abandona.

Aos meus amados filhos, Carlos Augusto e Luís Felipe, meu maior motivo para seguir sempre em frente, com a certeza de que tudo nessa vida vale a pena. Ao meu esposo Éderson, que sempre esteve ao meu lado, dando todo suporte necessário para que esse momento se concretizasse, e que nunca deixou de cuidar de nossa família.

A minha avó Eunice (in memoriam), que durante minha caminhada no doutoramento descansou e foi morar com Deus. Ela está em paz e isso me basta!

Aos meus pais, Pedro e Rita, que me ensinaram o significado de família, bem como lutar e nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu irmão, Renato, que sempre esteve ao meu lado, ajudando em todos os momentos em que precisei. Gratidão!.

Ao meu tio Paulinho de uma forma muito especial, pois sem ele, tenho certeza de que esse sonho jamais seria concretizado.

À minha orientadora, Maria das Dores Saraiva de Loreto, ser humano indescritível e uma segunda mãe: obrigada por todos esses anos de ensinamentos e de carinho!

Aos amigos queridos Viviani, Jamagde, Maíra, Hatanne, Sheyla, Marcos, Daniela, Renato, Luciano, Daniele (prima) e Juliana: obrigada por todos os incentivos de sempre!

Aos participantes da pesquisa (gestor, estudante e familiar), pela colaboração e disposição em compartilhar suas experiências, tornando possível este estudo.

Aos membros da banca de defesa do doutorado, professores Lílian Perdigão Caixeta Reis, Luiz Paulo Ribeiro, Renato Pereira da Silva e Wânia Maria Guimarães Lacerda: gratidão por terem aceito participar deste momento tão especial na minha vida!

À Universidade Federal de Viçosa, que, dia após dia, vem proporcionando a realização dos meus sonhos e dos de minha família.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

“Não estamos no mesmo barco, estamos na mesma tempestade.
Uns de iate, outros a nado”. (Pe. Júlio Lancellotti, 2021)

RESUMO

OLIVEIRA, Nathalia Dias Pereira Alves, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2025. **Permanência e evasão de estudantes com deficiência no ensino superior: implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar.** Orientadora: Maria das Dores Saraiva de Loreto.

As pessoas com deficiência, historicamente marginalizadas pelos padrões de normalidade impostos socialmente, enfrentam inúmeras barreiras para acessarem e permanecerem nos espaços de educação formal, especialmente no Ensino Superior. Com a criação de políticas de cotas, como a Lei 13.409/2016, ampliou-se o acesso desse público às universidades, mas os desafios relacionados à permanência ainda persistem. Esta tese teve como objetivo central analisar a permanência e a evasão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Viçosa, considerando as implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar, bem como verificar as principais causas, a capacidade de resiliência e as estratégias de enfrentamento das adversidades. A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, utilizou como base teórica os referenciais dos Direitos Humanos, do Modelo Social da Deficiência e da Resiliência, envolvendo análise documental, estatística descritiva, análise de discurso e entrevistas com estudantes, familiares e gestores. Os dados indicam que a evasão está relacionada a fatores estruturais, pedagógicos, sociais e emocionais, ao passo que a permanência está associada à resiliência, ao suporte familiar e ao acolhimento institucional. Conclui-se que a permanência de estudantes com deficiência é resultado de um conjunto de fatores interligados, e que a evasão, além de representar uma perda individual, impacta negativamente o ambiente acadêmico e o núcleo familiar. Faz-se necessário, portanto, o fortalecimento das políticas inclusivas e das práticas institucionais de apoio.

Palavras-chave: deficiência; ensino superior; estratégia de enfrentamento; evasão; permanência; família; resiliência

ABSTRACT

OLIVEIRA, Nathalia Dias Pereira Alves, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, August, 2025. **Permanence and dropout of students with disabilities in higher education: implications in the personal, institutional and family spheres.** Adviser: Maria das Dores Saraiva de Loreto.

People with disabilities, historically marginalized by socially imposed standards of normality, face numerous barriers to accessing and remaining in formal education, especially in higher education. With the creation of quota policies, such as Law 13.409/2016, access to universities for this population has expanded, but retention challenges persist. This dissertation's central objective was to analyze the retention and dropout rates of students with disabilities at the Federal University of Viçosa, considering the implications for the personal, institutional, and family spheres, as well as to identify the main causes, resilience, and coping strategies. The qualitative and quantitative research used theoretical frameworks such as Human Rights, the Social Model of Disability, and Resilience, and involved document analysis, descriptive statistics, discourse analysis, and interviews with students, family members, and administrators. The data indicate that dropout rates are related to structural, pedagogical, social, and emotional factors, while retention rates are associated with resilience, family support, and institutional support. The conclusion is that the retention of students with disabilities is the result of a set of interconnected factors, and that dropout rates, in addition to representing an individual loss, negatively impact the academic environment and the family unit. Therefore, it is necessary to strengthen inclusive policies and supportive institutional practices.

Keywords: disability; higher education; coping strategy; dropout; retention; family; resilience

SUMÁRIO

1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	12
1.1. Contextualização do problema.....	12
1.2. Delimitação do problema.....	14
1.3. Justificativa da temática proposta.....	16
1.4. Objetivos.....	18
1.4.1. Geral.....	18
1.4.2. Específicos.....	18
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	20
2.1. Definição de permanência no âmbito do Ensino Superior.....	20
2.2. Definição da terminologia “evasão escolar” no Ensino Superior.....	21
2.3. A evasão na Universidade Federal de Viçosa, segundo a legislação institucional.....	23
2.4. Evasão escolar e os estudantes com deficiência no contexto do Ensino Superior.....	26
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-CONCEITUAL.....	28
3.1. A trajetória dos Direitos Humanos e seu caráter universal.....	28
3.1.1. O direito à educação como uma garantia humana fundamental.....	31
3.2. Políticas públicas e inclusão social: Analisando as cotas universitárias.....	34
3.3. O Modelo Social da deficiência.....	39
3.4. O processo de resiliência e estratégias para o enfrentamento das adversidades.....	43
3.4.1. A resiliência.....	43
3.4.2. Estratégias de enfrentamento às adversidades (Estratégias de <i>Coping</i>).....	45
3.5. Quadro de síntese teórico-conceitual da proposta de pesquisa.....	47
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
4.1. Tipo de pesquisa.....	50
4.2. População da pesquisa.....	51
4.3. Etapas dos procedimentos de coleta dos dados.....	52
4.4. Matriz metodológica.....	55
4.5. Etapas dos procedimentos de análise dos dados.....	61
4.5.1. Análise da revisão bibliográfica sistemática.....	61

4.5.2.	Análise do discurso.....	61
4.5.3.	Análise documental.....	62
4.5.4.	Análise estatística descritiva.....	62
4.5.5.	Análise de conteúdo e textual.....	63
4. 6.	Aspectos éticos da pesquisa.....	63
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
6.	ESTRUTURA DA TESE.....	78
	ARTIGO 1: Fatores explicativos da evasão escolar no Ensino Superior: Uma revisão sistemática da literatura.....	79
1.	INTRODUÇÃO.....	79
2.	REVISÃO DE LITERATURA.....	80
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	81
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	84
5.	CONCLUSÕES.....	93
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
	ARTIGO 2: A inclusão pela Lei 13.409/2016: Uma análise discursivo-crítica sobre as cotas para pessoas com deficiência no âmbito do Ensino Superior.....	98
1.	INTRODUÇÃO.....	98
2.	REVISÃO DE LITERATURA.....	101
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	105
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	108
5.	CONCLUSÕES.....	117
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
	ARTIGO 3: Mapeamento do acesso, permanência e evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: O cenário das cotas na Universidade Federal de Viçosa.....	120
1.	INTRODUÇÃO.....	120
2.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	122
3.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	123
4.	CONCLUSÕES.....	136
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137

	ARTIGO 4: Análise sobre a evasão de estudantes com deficiência dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa - MG: O olhar dos gestores institucionais.....	141
1.	INTRODUÇÃO.....	142
2.	REVISÃO DE LITERATURA.....	143
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	145
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	146
5.	CONCLUSÕES.....	165
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167
	ARTIGO 5: Dimensões da Resiliência: Um retrato dos estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior.....	170
1.	INTRODUÇÃO.....	171
2.	REVISÃO DE LITERATURA.....	172
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	173
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	175
5.	CONCLUSÕES.....	189
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	190
	ARTIGO 6: A evasão do Ensino Superior sob a perspectiva do estudante com deficiência e de seu familiar: Narrativas dos sentimentos vivenciados e das estratégias de enfrentamento às adversidades.....	193
1.	INTRODUÇÃO.....	194
2.	REVISÃO DE LITERATURA.....	194
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	196
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	197
5.	CONCLUSÕES.....	212
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213
7.	CONCLUSÃO GERAL.....	216
	APÊNDICES.....	220
A -	Roteiro de entrevista com gestores da instituição (UFV).....	220
B -	Questionário sociodemográfico e roteiro de entrevista com os estudantes que permaneceram na instituição.....	221
C -	Questionário sociodemográfico e roteiro de entrevista com o estudante que evadiu da instituição.....	223

D -	Questionário sociodemográfico e roteiro de entrevista com a família.....	225
E -	Termo de consentimento livre e esclarecido – (Gestor da instituição).....	228
F -	Termo de consentimento livre e esclarecido – (Estudantes que permaneceram e que abandonaram a instituição).....	230
G -	Termo de consentimento livre e esclarecido – (Famílias).....	232
	ANEXOS.....	234
A -	Escala de Resiliência.....	234
B -	Documento de aprovação da pesquisa pelo comitê de ética.....	236

1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1. Contextualização do problema

A evasão escolar nas últimas duas décadas vem ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas de âmbito nacional e internacional, conforme pode ser observado nos trabalhos de Silva e Pereira (2021), Schimitt (2014) e Margiotta; Vitale; Santos (2014). A maior visibilidade de tais pesquisas está relacionada com o aumento do processo de evasão que, para Charruf (2019), ultrapassa as fronteiras e se expressa como uma acentuada questão social.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no ano de 2024 o percentual de escolarização de pessoas de 18 a 24 anos foi de 31,2%, entretanto, somente 27,1% desses estudantes estavam cursando a etapa regular para sua idade (ensino superior). Os outros 4,1%, encontravam-se em atraso escolar; ou seja, ainda estavam na educação básica. Os dados apontaram ainda que a parcela de jovens que não frequentava a escola e não havia finalizado a etapa esperada para sua idade alcançou 64,6%, ao passo que apenas 4,2% não frequentavam a escola em função de já terem finalizado o ensino superior (IBGE, 2024).

A não conclusão dos estudos, seja ela em qualquer nível (básico ou superior), é considerada evasão escolar, mas, especificamente, no Ensino Superior, esse ato se enquadra em três categorias distintas, assim delimitadas: “a evasão do curso, da instituição, ou até mesmo, do Ensino Superior” (Oliveira; Loreto, 2020, p. 164). Destaca-se que esta última também pode ser considerada como do sistema (Mercuri; Polyodoro, 2004); ou seja, a desistência do estudante de realizar o curso superior, abandonando inteiramente os estudos.

Ressalta-se que as três categorias de evasão que ocorrem no Ensino Superior apontam para a necessidade de compreendê-las, a fim de se buscar mecanismos para a redução dessa questão no Ensino Superior; pois, segundo Silva Filho *et al.* (2007), aqueles estudantes que ingressam e não concluem seus cursos superiores podem gerar perdas acadêmicas, econômicas e sociais.

Nesse sentido, de acordo com Castro e Gasques (2018) e Oliveira e Lins (2011), as perdas acadêmicas e econômicas estão diretamente relacionadas aos diversificados recursos públicos empregados para a formação acadêmica do estudante, o qual não devolve à instituição e nem à sociedade os resultados esperados ao evadir do Ensino Superior.

Já para Menezes, Menezes e Menezes (2016), as perdas sociais geradas pela evasão escolar vão em direção oposta ao que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que dispõe sobre a igualdade universal entre as pessoas (ONU, 1948), a qual, efetivamente, não foi alcançada. Nessa perspectiva, Lenskij (2006) afirma que existe uma grande relação entre a evasão escolar e a fragilidade de direitos em determinadas classes da sociedade. Destaca-se que esse fato pode ser percebido no cotidiano das pessoas com deficiência que, a todo momento, necessitam da acessibilidade educacional (Charruf, 2019). Nessa ótica, no âmbito do Ensino Superior, Wellichan e Souza (2017) afirmam que essa acessibilidade educacional para pessoas com deficiência é mais complexa do que para as demais pessoas, uma vez que as dificuldades enfrentadas por eles não decorrem de uma condição individual, mas sim da permanência de barreiras estruturais e culturais que ainda caracterizam a universidade. As autoras asseguram, ainda, que existe muito “desconhecimento e despreparo no Ensino Superior para receber e manter um universitário com deficiência” (Wellichan; Souza, 2017, p. 148).

Segundo Scarpini (2022), a manutenção dos estudantes com deficiência no Ensino Superior é importante no processo de garantia da igualdade de oportunidades, de inclusão social e de desenvolvimento de suas competências. No entanto, a autora afirma que diversas Instituições de Ensino Superior ainda se encontram despreparadas para atender adequadamente às necessidades desses estudantes, o que compromete sua permanência e o êxito acadêmico (Scarpini, 2022).

Destaca-se que esse desconhecimento e despreparo nos processos de inclusão e de permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior corrobora o cenário educacional limitado, e, com isso, as perdas relativas às questões sociais se agravam ainda mais, pois, segundo Carvalho *et al.* (2016) e Teixeira (2012), a não permanência escolar prejudica a formação do indivíduo, restringe suas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho e sua progressão profissional, além de sensibilizar a esfera familiar “que se sente responsável pelo ato ocorrido, pensando não ter desempenhado de forma satisfatória sua função social” (Oliveira; Loreto, 2020, p. 102).

Salienta-se que as perdas sociais impostas aos estudantes com deficiência não se limitam àquelas originárias do indivíduo, mas sim às que surgem das interações daquelas com as barreiras sociais propagadas na sociedade, nos âmbitos dos espaços da cidade, na forma do comportamento com o próximo e nas normas que regem legalmente a sociedade (Menezes; Menezes; Menezes, 2016). Diante desse contexto e na perspectiva de buscar os seus direitos e

minimizar as perdas sociais, tornou-se importante conhecer tanto a capacidade de resiliência¹ quanto as estratégias de enfrentamento² utilizadas pelos estudantes que permaneceram, pelos egressos e por seus familiares, em face às adversidades vivenciadas.

Assim, com base no exposto e com o objetivo de verificar a permanência e a evasão escolar, surgiu a seguinte questão-problema: qual a percepção dos indivíduos com deficiência que permaneceram na Universidade Federal de Viçosa/MG em relação às barreiras enfrentadas e à capacidade de resiliência, bem como daqueles que evadiram da instituição e a de seus familiares, quanto às causas e consequências desse fenômeno, considerando as estratégias de enfrentamento das adversidades?

1.2. Delimitação do problema

A Fundação Universidade Federal de Viçosa (UFV) está localizada no estado de Minas Gerais e possui atualmente três campus universitários, sendo eles nas cidades de Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba. O ensino, a pesquisa e a extensão universitária da instituição vêm se consolidando nos cenários nacional e internacional, e o reflexo disso pode ser observado no acolhimento de estudantes de “diversos contextos culturais e socioeconômicos, o que evidencia o caráter plural, inclusivo e acolhedor desta Instituição Federal de Ensino Superior” (Oliveira, 2021, p. 15).

Entre os estudantes oriundos dos vários contextos culturais e socioeconômicos, encontram-se aqueles que se inseriram na UFV por meio da lei 13.409/2016 (Brasil, 2016), que dispõe acerca da reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos técnicos e superiores das Instituições Federais de Ensino. A referida lei foi sancionada no fim do ano de 2016, de forma que, a partir do ano de 2017, a Universidade Federal de Viçosa, em seu edital de seleção, incluiu, nas cotas, a modalidade que passou a realizar a seleção de estudantes com deficiência³,

¹ Turkenicz (2012) e Nunes e Araújo (2020) definem resiliência, como sendo a capacidade do ser humano de lidar com as adversidades, se adaptar às mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações desfavoráveis. O construto resiliência é constituído por estratégias de enfrentamento.

² Folkman e Lazarus (1980) definem estratégias de enfrentamento como sendo um processo ou uma interação entre o indivíduo e o ambiente, cuja função é a administração da situação que causa estresse, sendo que essas estratégias podem ser classificadas em dois tipos: focadas na emoção e focadas no problema.

³ Oliveira (2021) afirma que as deficiências aceitas no processo de seleção da instituição estão em consonância com a Linha de Corte do Grupo de Washington, que desenvolve e promove métodos padronizados para coletar e analisar dados sobre pessoas com deficiência, com foco em questões funcionais, e não apenas em diagnósticos médicos. No caso da Política de Cotas para deficientes é necessário que o candidato à referida vaga tenha impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

resultando, assim, na inclusão de 48 estudantes no primeiro ano (2018), para o campus de Viçosa (Oliveira, 2021).

Ainda, segundo a autora, a inclusão de estudantes com deficiência por meio da Política de Cotas na UFV “não significa sua permanência na instituição, sendo necessário superar as barreiras existentes e aquelas que possam vir a surgir” (Oliveira, 2021, p. 121). Com base na Lei 13.146/2015, que trata da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/ Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), classificou-se as barreiras como urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (Oliveira, 2021).

Sabe-se que esses estudantes podem enfrentar diversas situações que dificultam e inviabilizam sua permanência na instituição, as quais, segundo Almeida, Bellosi e Ferreira (2015), estão relacionadas ao fato “de a estrutura arquitetônica, atitudinal e pedagógica das Instituições de Ensino Superior ter sido construídas para um modelo estabelecido de estudante, tendendo a excluir desse espaço pessoas em condições diferentes” (apud Cabral, 2017, p. 378). Tal afirmativa é reforçada por Charruf (2019) ao afirmar que “a capacidade do aluno [...] o próprio sistema de ensino e o funcionamento das escolas tanto no quesito estrutural como de gestão” (Charruf, 2019, p. 5) são componentes que, por diversas vezes, inviabilizam a permanência dos estudantes, resultando assim no processo de evasão escolar.

Nesse sentido, é importante ressaltar dois aspectos atuais que, assim como as situações descritas anteriormente, impactam negativamente o contexto da permanência acadêmica dos estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior. O primeiro aspecto está relacionado ao período pós-pandemia da Covid-19, que trouxe novas barreiras a serem superadas, como a redução do processo de aprendizado em função do ensino remoto que foi promovido durante a pandemia e, que para Bof, Basso e Santos (2022), exigiu dos formuladores de políticas, dos educadores e dos pesquisadores uma busca por métodos que atenuassem as perdas de aprendizado ocorridas bem como consolidassem a resiliência diante das adversidades impostas naquele cenário.

O segundo aspecto que impactou negativamente a permanência acadêmica de estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior foi a interrupção abrupta da rotina acadêmica desencadeada por greves⁴ do funcionalismo público federal. Destaca-se que, no ano

⁴ A greve no âmbito nacional é disciplinada pela Lei 7.783/1989, e é vista como a “suspensão coletiva temporária e pacífica, total ou parcial, de prestação pessoal de serviços a empregados” (Fonseca; Souza; Costa, 2018, p. 100).

de 2024, a Universidade Federal de Viçosa, assim como grande parte das universidades federais do país, paralisou, por mais de dois meses, suas atividades administrativas e acadêmicas, em função das reivindicações por melhorias nas carreiras dos servidores técnico-administrativos e dos docentes. Do ponto de vista da evasão, no pós-greve, Gilioli (2016) afirma que fatores como, greves prolongadas possuem grande peso e significância nos resultados da evasão acadêmica no Ensino Superior, tendo em vista que essa pausa forçada nos estudos, pode resultar no não retorno do estudante para a instituição, culminado na evasão escolar.

Segundo Oliveira (2021), no primeiro ano (2018), após implementação da Política de Cotas na modalidade de deficiência na Universidade Federal de Viçosa, a taxa de evasão foi de 41,66% dos estudantes; ou seja, 20 dos 48 estudantes cotistas não permaneceram na instituição. Desses, 40% foram por abandono, 35% por desligamento, 20% por mudança de curso/reingresso e 5% por afastamento especial.

Diante do exposto, considera-se que a evasão escolar de estudantes, inclusive dos que possuem deficiência, perpassa por diversas questões, que vão desde aquelas que estão relacionadas diretamente com a instituição/curso até as de cunho pessoal e familiar, as quais podem ou não ter relação com a deficiência vivenciada, bem como com a capacidade que eles possuem para enfrentar as adversidades. Nesse contexto, tem-se como hipóteses do estudo, que a evasão ocorrida no Ensino Superior pelos estudantes com deficiência implica em aspectos negativos, no âmbito institucional, pessoal e familiar; enquanto a permanência, ocorrida no Ensino Superior pelos estudantes com deficiência, reflete positivamente nas esferas institucional, pessoal e familiar.

1.3. Justificativa da temática proposta

Justifica-se que a proposta de se estudar a permanência e a evasão escolar no Ensino Superior e as suas implicações nos âmbitos institucional, pessoal e familiar derivou não somente devido à intensidade do fenômeno, como também dos resultados da pesquisa de mestrado concluída pela pesquisadora⁵ em março de 2021. Ressalta-se que um dos objetivos específicos

⁵ A pesquisadora é servidora pública da esfera federal e atua como administradora na Universidade Federal de Viçosa desde o ano de 2013. Iniciou suas atividades no setor de Serviço de Bolsas da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, onde lhe foi proporcionada a possibilidade de trabalhar na concessão de auxílios e serviços para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Posteriormente, a servidora foi convidada para atuar na Divisão de Saúde, onde realizou diversas atividades; entre elas, a coordenação de comissão de matrícula de calouros da instituição. Entre as comissões que a servidora atuou, encontrava-se a de cotas para pessoas com deficiências, e foi a partir do desempenho dessa atividade que despertou nela o interesse na temática da Política

desse trabalho foi apontar os fatores responsáveis pela evasão dos “estudantes com deficiência” da Universidade Federal de Viçosa, nos anos de 2018 e 2019, no campus de Viçosa/MG.

Destaca-se que os números de abandonos constatados naquela pesquisa geraram, na pesquisadora, questionamentos sobre o assunto em questão e interesse de se aprofundar na temática da evasão escolar, buscando, assim, entender a motivação para esse fenômeno e, ao mesmo tempo, verificar a implicação dessa decisão nos âmbitos institucional, pessoal e familiar.

Além disso, outros dois estudos, também realizados na UFV, estimularam-na ainda mais para a realização da pesquisa acerca dessa temática. O primeiro deles é o da pesquisadora Ferreira (2018b), que buscou analisar como ocorreu o processo de ingresso de jovens que possuíam deficiência nas Instituições de Ensino Superior da cidade de Viçosa. Essa pesquisa foi realizada em duas instituições, sendo uma privada (Univiçosa/Centro Universitário de Viçosa) e uma pública (Universidade Federal de Viçosa). Já o segundo trabalho, realizado por Carmo (2018), teve como objetivo pesquisar a respeito da evasão dos estudantes da Universidade Federal de Viçosa, cujo enfoque foi o abandono da instituição e suas repercussões na trajetória e nos projetos de vida desses jovens.

De acordo com Margiotta, Vitale e Santos (2014), a evasão escolar é um fenômeno influenciado por vários elementos e aspectos; ou seja, ela possui uma natureza multidimensional. Essa afirmativa reforça a proposta desta pesquisa, uma vez que se busca, por meio dela, entender a multidimensionalidade do ato de evadir nas esferas institucional, pessoal e familiar e, a partir desses entendimentos, propor instrumentos que possam auxiliar a redução da taxa de evasão. Destaca-se que, do ponto de vista institucional, considera-se importante entender as causas da evasão escolar do estudante com deficiência, visando conhecer os fatores que compõem o quadro estudantil e compreender esse processo (Lüscher; Dore, 2011).

Com relação ao estímulo para se pesquisar a temática em questão, destaca-se que ele surgiu a partir da constatação da necessidade de se entender quais são os fatores que contribuem para o sucesso acadêmico e para a conclusão dos estudos dos referidos estudantes. Dessa forma, em um contexto em que a evasão escolar se apresenta como um desafio contínuo, é indispensável apurar as razões pelas quais alguns estudantes se mostram resilientes, conseguindo superar obstáculos e permanecer na universidade.

de Cotas para pessoas com deficiência, o que resultou na dissertação do mestrado e na proposta do trabalho de doutoramento.

Para Yunes (2015), a capacidade de resiliência é definida como a habilidade de enfrentar e superar adversidades, e tal capacidade se mostra como um elemento central no processo de permanência estudantil. Nesse contexto, Pereira *et al.* (2019) corroboram essa afirmação ao alegar que estudantes resilientes são capazes de se adaptarem a situações complexas, como pressões acadêmicas, financeiras ou sociais, ao utilizarem essas experiências como impulso para seu crescimento pessoal e acadêmico.

Com base no exposto, buscou-se explorar a temática da permanência e da evasão escolar de estudantes com deficiência no âmbito da Educação Superior e suas implicações nas esferas institucional, pessoal e familiar, considerando a capacidade de resiliência e as estratégias de enfrentamento das adversidades adotadas por estudantes e familiares. De forma sucinta, objetivou-se apresentar a visão e as vivências que resultam no objeto de estudo; especificamente, a permanência e a evasão dos estudantes com deficiência da UFV.

1.4. Objetivos

1.4.1. Geral

Analisar a permanência e a evasão escolar de estudantes com deficiência, no Ensino Superior, considerando suas implicações nas esferas institucional, pessoal e familiar, bem como verificar as principais causas, a capacidade de resiliência e as estratégias de enfrentamento das adversidades.

1.4.2. Específicos

- ✓ Identificar, a partir da revisão sistemática da literatura, o que leva os estudantes que ingressaram por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência à evasão escolar no Ensino Superior.

- ✓ Analisar o discurso legal da Política de Cotas, que dispõe sobre a reserva de vagas para deficientes, no âmbito do Ensino Superior.

- ✓ Delinear o perfil sociodemográfico do público estudantil com deficiência, que ingressou por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência no ano de 2024, buscando retratar os cenários da permanência e da evasão na instituição.

- ✓ Examinar de que forma a evasão dos estudantes com deficiência repercute na instituição, considerando a visão dos gestores da instituição.

- ✓ Identificar o perfil dos estudantes com deficiência que permaneceram na instituição, examinando a capacidade de resiliência.

- ✓ Analisar, sob o ponto de vista dos estudantes que evadiram da instituição e de seus familiares, os sentimentos vivenciados e as possíveis estratégias de enfrentamento das adversidades praticadas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O processo de evasão escolar, independentemente do nível de ensino, reflete, de forma negativa, na educação brasileira. Destarte, faz-se necessário uma melhor compreensão de tal fato, com o intuito de buscar a redução desse processo e de reduzir os efeitos ocorridos nos âmbitos pessoal, institucional e familiar. Essa redução da evasão escolar, aliada ao aumento da permanência e da conclusão do curso, traz implicações positivas para a educação superior.

Destaca-se que esta revisão de literatura foi construída através do método narrativo, que é caracterizado por uma abordagem qualitativa de seleção e análise de estudos relevantes, que se propõe a descrever e discutir de forma mais ampla e flexível os temas propostos, sem seguir protocolos rígidos (Ogassavara *et al.*, 2023). Os objetivos desse tipo de revisão é contextualizar a temática e suas diferentes perspectivas teóricas, considerando aspectos da permanência e da evasão escolar, em termos de suas definições no contexto do Ensino Superior, tais como, o processo de evasão escolar, especificamente, na Universidade Federal de Viçosa, segundo a legislação da instituição; e o processo de evasão escolar, no Ensino Superior, daqueles estudantes com deficiência, objetivando, assim, contribuir e solidificar o desenvolvimento deste trabalho.

2.1. Definição de permanência no âmbito do Ensino Superior

A definição de permanência no âmbito do Ensino Superior se dá tanto pela continuidade quanto pela conclusão dos estudos ao longo da trajetória acadêmica do estudante. Considera-se que a permanência não se limita apenas à presença física do estudante na instituição, ela envolve também a superação dos desafios e obstáculos que surgem durante sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, as autoras Cavalcante (2008), Sena (2011), Lavarda (2014) e Santos (2014) afirmam que a permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES) é um processo que envolve permanecer e concluir os estudos, enfrentando os obstáculos e as dificuldades que surgem ao longo do caminho.

Dessa forma, o conceito de permanência utilizado pelas autoras Cavalcante (2008), Sena (2011), Lavarda (2014) e Santos (2014) é essencial para a compreensão dos contextos que influenciam na permanência acadêmica e na conclusão do curso superior, abrangendo aspectos materiais, como suporte financeiro e infraestrutura, assim como aspectos simbólicos, como a identificação com a instituição e o sentido de pertencimento.

Além delas, Passos (2015) também associa diretamente as demandas materiais e simbólicas à permanência acadêmica do estudante cotista. A autora afirma que tais aspectos (materiais e simbólicos) se apresentam como suporte aos estudantes que buscam se manter nas universidades e concluir, dentro do prazo adequado, sua formação. Silva (2012) corrobora essa assertiva ao afirmar que a permanência deve ter relação com a capacidade do estudante de manter sua motivação, encontrando as condições que julga indispensáveis para permanecer no Ensino Superior.

Para Borba (2017), a análise da permanência acadêmica, além de possibilitar a identificação de barreiras enfrentadas pelos estudantes, também objetiva traçar estratégias eficazes para a promoção da inclusão e do sucesso acadêmico, assegurando que todos os estudantes com deficiência tenham a oportunidade de concluir a graduação com sucesso.

2.2. Definição da terminologia “evasão escolar” no Ensino Superior

O processo de evasão escolar no âmbito do Ensino Superior apresenta distintas interpretações de conceitos, de cálculos e de motivos que levam a esse fenômeno (Castro, 2013). Para Moraes (2019), esse processo é um dos problemas que mais aflige as Instituições de Ensino Superior, pois, além de gerar perdas pessoais para o evadido, resulta também em ônus acadêmicos, sociais e econômicos.

Segundo Silva Filho *et al.* (2007) e Teixeira, Kampff e Mentges (2019), a evasão escolar no Ensino Superior é um fenômeno que engloba diversos fatores, os quais podem ser verificados tanto no cenário das pesquisas internacionais quanto das nacionais, além de serem capazes de afetar o resultado dos sistemas educacionais.

No contexto internacional, observa-se que a produção de conhecimento acerca da temática da evasão “apresenta tradições investigativas e paradigmas diversos, disseminados em variados métodos de pesquisa e diferentes formas de interpretação do fenômeno” (Schmitt, 2014, p. 2). Segundo Silva e Pereira (2021), os estudos primórdios acerca da retenção, no âmbito da graduação, ocorreram nos Estados Unidos, na década de 1930, e “concentraram-se no que foi referido à época como mortalidade estudantil” (Silva; Pereira, 2021, p. 62). Aponta-se que modelos estudados a partir do conceito de retenção trouxeram a construção de teorias no contexto internacional; dentre eles, o discutido por Spady (1971, p. 62), afirmando que:

existem dois sistemas em cada universidade (acadêmica e social) e pelo menos dois fatores em cada sistema que influenciam a decisão do aluno de se retirar: no acadêmico, notas e desenvolvimento intelectual e, no sistema social, congruência normativa e apoio de amizade (Spady, 1971, *apud* Silva; Pereira, 2021, p. 62).

Já, de acordo com os autores, os autores Tinto (1975), Gibson (1998) e Tresman (2002) o ato de evadir advém de questões adversas que ocorrem em função da má integração dos estudos com as demais questões pessoais do estudante, apresentando três categorias de fatores que justificam os motivos do processo de evasão, sendo eles, os fatores do estudante, os situacionais e os do sistema educacional.

Salienta-se que, na Europa, os sistemas de ensino se diferem em função do contexto geográfico dos países que compõem o continente, da duração dos ciclos educacionais obrigatórios e dos prazos limites para finalização dos estudos. Destaca-se que tais fatores impossibilitam a comparação dos estudos entre os países. Outro problema é o fato de ocorrer desigualdade educativa, em termos de oportunidades de estudo nos níveis de qualificação formal possíveis de serem atingidos (Margiotta; Vitale; Santos, 2014). Segundo esses autores, tais fatos obrigaram a União Europeia (UE) a adotar o termo *Early School Leavers* (ESL) “abandono escolar precoce”, o qual estabelece o percentual estatístico dos estudantes, entre 15-18 e 24 anos, que possuem apenas o certificado de escolaridade obrigatória e não estão incluídos no sistema nacional de instrução e/ou de formação profissional.

Nesse contexto, Margiotta, Vitale e Santos (2014) apontaram que a European Commission (2001) utilizou-se de cinco termos para enquadrar os elementos-chaves da definição e da abordagem do fenômeno ELS, sendo eles:

- 1- O abandono escolar compreende todas as formas de abandono da instrução e da formação, antes da conclusão do ensino médio ou dos seus equivalentes na formação profissional;
- 2- A natureza multifatorial das causas do abandono escolar é resultante de um processo no qual se entrelaçam diversas circunstâncias individuais, fatores educacionais e condições socioeconômicas;
- 3- O fenômeno da evasão escolar deve ser compreendido em termos regionais e locais, evitando generalizações e universalismos enganosos, para dar respostas contextuais ao fenômeno;
- 4- As estratégias de prevenção, de intervenção e de compensação, tais como políticas eficazes de combate à evasão, devem ser identificadas, mantendo sempre a prevenção como estratégia mais eficiente de compensação dos efeitos negativos produzidos pelo abandono; e
- 5- As inúmeras experiências de combate ao abandono escolar devem ser interligadas, já que muitas vezes permanecem confinadas ao nível local ou regional, quando deveriam, ao contrário, criar um *know-how* comum e compartilhado (Margiotta; Vitale; Santos, 2014, p. 352-353).

Com base nos termos descritos, pode-se verificar que, na Europa, existe uma forma diferente de se investigar o assunto em questão, em função das especificidades de cada região. Nessa perspectiva, destaca-se que esse fato aponta para mais uma das diversas vertentes de estudos para a temática que envolve a evasão escolar.

Da mesma forma, no Brasil, a caracterização do conceito de evasão escolar não é clara nos dados de órgãos governamentais de educação. Tal fato pode ser verificado no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que não apresenta uma discussão aprofundada acerca dos diversos conceitos que abarcam a terminologia e as formas da evasão escolar.

Nesse cenário, Schmitt (2014) afirmou que, no âmbito nacional, os estudos mais numerosos acerca da evasão ainda estão relacionados ao contexto da Educação Básica, porém “há um crescente aumento da produção voltada ao nível universitário” (Schmitt, 2014, p. 3). Essa pluralidade conceitual, verificada tanto no âmbito nacional quanto no internacional, apontou a importância de se limitar, de acordo com a proposta de trabalho, essa diversidade conceitual da evasão, uma vez que tal diversidade conceitual é observada nos diferentes contextos geográficos.

Segundo Lima e Zago (2018), a diversidade conceitual tem se tornado uma das maiores dificuldades encontradas nos estudos acerca da evasão no âmbito da Educação Superior. As autoras afirmaram ainda que “por se tratar de um termo polissêmico, a evasão pode ser compreendida como abandono, desistência, fracasso, saída definitiva do curso, da instituição e/ou do sistema escolar” (Lima; Zago, 2018, p. 132). Nesse contexto, Maciel, Cunha Júnior e Lima (2019) também relataram que a evasão é um processo que possui várias compreensões e diversas consequências. A partir dessas afirmações, torna-se importante, para as discussões futuras, apresentar a definição do processo de evasão escolar, com base nas legislações da Universidade Federal de Viçosa.

2.3. A evasão na Universidade Federal de Viçosa, segundo a legislação institucional

Criada em 1926, como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), a Universidade Federal de Viçosa (UFV) federalizou-se no ano de 1969 (Ferreira, 2018b). Desde que iniciou suas atividades, a UFV vem adquirindo conhecimento e ampliando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão.

A excelência com que a instituição veio, ao longo de décadas, desempenhando o tripé obrigatório (ensino, pesquisa e extensão), oportunizou a sua expansão em diversos contextos, desde a contribuição contínua para a produção universitária até o papel solidário, social e cultural para com a sociedade (Moita; De Andrade, 2009), além de dar existência, ao longo dos anos, a dois outros câmpus, sendo eles o de Florestal e o de Rio Paranaíba.

A estrutura organizacional da UFV atualmente é constituída do Conselho Universitário (CONSU) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que são os principais conselhos e, respectivamente, “são responsáveis pela deliberação de administração da instituição e pela coordenação e controle das ações de ensino, pesquisa e extensão no plano de didático-científico” (Oliveira, 2021, p. 104). Dentre as normativas da instituição, encontra-se o regime didático, que tem por objetivo conciliar direitos e deveres dos estudantes para com a instituição. Dentre esses direitos e deveres, encontram-se os critérios classificados pela instituição como aqueles que levam à evasão estudantil.

Conforme Castro (2013), “cada instituição de Ensino Superior (IES) possui seus critérios de análise e classificação para evasão escolar” (Castro, 2013, p. 19) que, no caso da UFV, estão contidos no Regime Didático Institucional, aprovado pela “resolução institucional 01/2022, artigo 5º, XV” (Oliveira, 2021, p. 104). No Quadro 1, apresentado abaixo, encontram-se as situações que, conforme as diretrizes estabelecidas no Regime Didático institucional, são consideradas como evasão.

Verifica-se que existem diversas situações que permitem a compreensão da evasão acadêmica no âmbito da UFV e, entre elas, estão aquelas que “partem” de ações dos indivíduos e as que ocorrem por iniciativa da instituição. De acordo com Oliveira e Loreto (2020), é importante observar com atenção as individualidades de cada processo, buscando, assim, o entendimento translúcido de cada um. Nesse sentido, segundo Balbo (2018), as universidades carregam especificidades de desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, as quais permitem-nas alcançar uma autonomia didático-científica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

De forma evidente, verifica-se que existem situações de evasão que são dimensionáveis, como o afastamento e o afastamento especial, para as quais são necessárias justificativas para a sua solicitação. Além dessas, tem-se, ainda, a mudança de curso/reingresso, o trancamento de matrícula e o desligamento. Essas situações, em pesquisas internacionais, são consideradas “fatores situacionais” e “fatores do sistema educacional” (Tinto, 1975; Tresman, 2002; Gibson, 1998). Ainda, segundo esses autores, também existem aquelas situações

consideradas “fatores do estudante”; ou seja, aquelas que ocorrem em função das dificuldades de adaptação dos estudos com outras questões pessoais do discente (Oliveira; Loreto, 2020).

Quadro 1 – Processos que levam à evasão escolar, conforme diretrizes da UFV

Terminologia	Descrição	Solicitante	Normativa Institucional
Abandono	Ocorre em função da ausência da renovação de matrícula no início de um período letivo.	Estudante	Resolução 01/2020 do CEPE - Art. 53, § 3º
Afastamento	Ocorre quando, nos sistemas da instituição, mesmo não perdendo o vínculo, o estudante se apresenta como “irregular”, sendo essa categoria considerada como uma daquelas que foge da situação “normal”. O que difere o afastamento do afastamento especial é o fato de sua solicitação ter ocorrido dentro ou fora do prazo regimental.	Estudante	Resolução 01/2020 do CEPE – Art. 76
Afastamento especial		Estudante	Resolução 01/2020 do CEPE – Art. 77
Mudança de curso/reingresso	Pode ocorrer ao final do primeiro ano regular do curso, desde que tenha sido computada a conclusão de, no mínimo, 26 (vinte e seis) créditos em disciplinas do curso em que se ingressou.	Estudante	Resolução 01/2020 do CEPE - Art. 14
Trancamento de matrícula	Ocorre por meio de solicitação realizada via processo acadêmico que, se aprovado, pode perdurar por até dois semestres no curso.	Estudante	Resolução 01/2020 do CEPE - Art. 75
Desligamento	Ocorre como previsto no Regime Didático, em consequência de situações diversas relatadas nos itens I ao VII do art. 91.	Instituição	Resolução 01/2020 do CEPE - Art. 91

Fonte: UFV (2022), organizado pela autora.

Dentro das situações que envolvem os fatores do estudante, encontra-se o abandono, que tem sua origem, segundo Janosz e Blanc (1999), nos fatores sociais, organizacionais, familiares e pessoais ou interpessoais e estão relacionados às diferentes dimensões da experiência humana vivenciada. Para Salata (2019), são vários os fatores que impõem aos indivíduos o permanecimento ou não no Ensino Superior. Segundo esse autor, entre esses fatores, encontram-se:

os psicológicos, características individuais adscritas, atributos da família de origem, padrões de comportamento e atividades dentro da escola, características das próprias instituições de ensino, qualidades da vizinhança onde o jovem reside, condições do mercado de trabalho, entre outros (Salata, 2019, p. 5).

Salienta-se que as situações vivenciadas que levam o estudante a abandonar o Ensino Superior são diversificadas, devido à singularidade de cada indivíduo, e vão desde questões socioeconômicas e culturais até as relacionadas a algum tipo de deficiência. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), é caracterizada como tal

o indivíduo que possui “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

2.4. Evasão escolar e os estudantes com deficiência no contexto do Ensino Superior

É inegável que para se adquirir os atuais direitos das pessoas com deficiência e se estabelecer legislações de amparo a esse grupo tão marginalizado, tanto no âmbito educacional como nos demais, foram necessárias muitas lutas. Assim, na busca pela compreensão do processo histórico-social, que aponta a exclusão e a inclusão das pessoas com deficiência, desde a pré-história até sociedade contemporânea, em nível mundial, Pereira e Saraiva (2017, p. 182) afirmaram que “a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere ao tratamento destinado a pessoas com deficiência”. Para as autoras, a sociedade, inicialmente, praticou “atos de eliminação, castigos e a exclusão social” (Pereira; Saraiva, 2017, p. 182) das pessoas com deficiência, em função de suas condições (físicas, sensoriais e mentais), que eram consideradas inadequadas, diante daquelas praticadas pela maioria da população vista como normal (Pereira; Saraiva, 2017).

Os tratamentos dispensados às pessoas com deficiência, ao longo da história, foram desde ações de caridade e institucionalização do assistencialismo até o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, segundo Oliveira (2021), a implantação de uma nova democracia teve início no país após a finalização da ditadura militar, em 1985, culminando em diferentes frentes de luta em prol da universalização dos direitos e das políticas sociais, o que deu origem à Constituição Federal de 1988 (Oliveira, 2010).

Nesse contexto, Vereza (2008) afirmou que foi a partir da Constituição Federal de 1988, por meio da política de inclusão social das pessoas com deficiência, que se estabeleceu a garantia de acesso à educação, além de outras garantias, como a acessibilidade, por exemplo (Vereza, 2008). Com a Constituição Federal de 1988, considerada um marco legal na busca pelo estabelecimento de direitos, foram criadas e, a partir daí aprimoradas, várias “leis, declarações, convenções e decretos, tanto no âmbito nacional quanto internacional, perspectivando o fortalecimento e a concretização de uma sociedade efetivamente inclusiva” (Oliveira, 2021, p. 152). Corroborando esse pensamento, Silva (2018) afirmou que essas “leis, portarias e resoluções têm se mostrado cada vez mais necessárias para assegurar

direitos básicos às diversidades sociais, até quando se trata de direitos assegurados pela Constituição de 1988 que versam acerca da dignidade humana” (Silva, 2018, p. 118).

Segundo Pereira e Saraiva (2017), o Brasil é considerado um dos países que possuem as legislações mais evoluídas no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência; mas, segundo as autoras, “a efetivação desses direitos nos termos da legislação fica muito a desejar na prática” (Pereira; Saraiva, 2017, p. 183). Com base nessa afirmativa, pode-se inferir que os documentos oficiais são importantes, mas não são garantidores da efetivação dos direitos, fato esse apontado na pesquisa realizada por Oliveira (2021); na qual, a autora discorre que apenas a constituição de documentos oficiais (leis, portarias e resoluções) não atesta a inclusão de forma efetiva, uma vez que muitos indivíduos com deficiência, amparados por leis, conseguem acessar o Ensino Superior, mas não logram com êxito a permanência, resultando, assim, no processo de evasão.

Nesse sentido, Moraes (2019) relatou a percepção das dificuldades de permanência, o fracasso e a evasão escolar desses estudantes no cotidiano, ao afirmar que:

as dificuldades aparecem na adaptação à vida universitária neste novo cenário educacional em que o estudante está inserido, na relação com o currículo escolar, na escolha dos cursos e no enfrentamento das barreiras socialmente construídas em relação às pessoas com deficiência (Moraes, 2019, p. 54).

Salienta-se que é possível verificar que as dificuldades de permanência no Ensino Superior, destacadas por Moraes (2019), podem ser percebidas em múltiplas vertentes, uma vez que parecem resultar de processos que estão diretamente ligados à sociedade, à instituição ou ao próprio estudante (Oliveira; Loreto, 2020).

Assim, ao considerar a importância de se conhecer as múltiplas vertentes da evasão escolar no Ensino Superior e também os motivos individuais daqueles que são atingidos por esse abandono, Moraes (2019) trouxe à tona uma reflexão acerca dos direitos humanos, uma vez que não há como se pensar em uma sociedade igualitária, sem que haja garantia de direitos básicos, como a educação. Além disso, refletiu também acerca do modelo social da deficiência, que, segundo Bampi, Guilhem e Alves (2010), busca uma nova discussão, contrapondo ao modelo médico dominante de compreensão da deficiência, que, segundo França (2013), é um fenômeno biológico, em que a deficiência seria uma consequência natural do corpo com dano.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-CONCEITUAL

A fundamentação teórica-conceitual aponta como foi explorada a questão da permanência e da evasão escolar de estudantes com deficiência, no âmbito do Ensino Superior, de acordo com os seguintes respaldos teóricos: estudo que discute os direitos humanos e seu caráter universal; o direito à educação, como direito humano basilar; as políticas públicas educacionais (cotas universitárias) e a inclusão social; a teoria do modelo social da deficiência; bem como os aspectos da resiliência e das estratégias para o enfrentamento das adversidades.

3.1. A Trajetória dos Direitos Humanos e seu caráter universal

Os direitos humanos fazem emergir reflexões acerca de sua conceituação, tendo em vista que eles relacionam as leis, os costumes e os valores de cada indivíduo e da sociedade. Segundo Hammes e Schwinn (2013), os direitos humanos não são meras imposições do Estado nem apenas criação social ou legislativa; mas, antes de tudo, “direitos inerentes ao ser humano, que vem se modificando ao longo da história” (Hammes; Schwinn, 2013, p. 570).

Esses direitos pertencentes aos seres humanos e que vêm sendo remodelados passaram por diversos mecanismos de debate na perspectiva de lograr garantias que resultaram no ápice das conquistas por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida no ano de 1948. Nessa trajetória, é possível verificar as diferentes contribuições das culturas e das épocas para que se culminasse na sua atual normativa (Saraiva, 2019).

Salienta-se que discussões mais antigas apontam sutilmente exemplos de direitos humanos estão ligadas ao reinado da Babilônia, que escreveu o que hoje se chama de Código de Hamurabi, composto por leis de diversas ordens e pelos costumes dos povos da região (Varisco, 2016). Como exemplos de alguns direitos humanos, pode-se destacar “a limitação do poder real absolutista, o direito à moradia, à justiça, à moradia condigna, à segurança contra perturbadores, à saúde e à paz” (Varisco, 2016, p. 185).

Já em 539 a. C., ocorreu pelo exército do primeiro rei da antiga Pérsia, Ciro - o Grande - a conquista da Babilônia, o que resultou em grandes avanços para o homem. O rei Ciro libertou os escravos, deu às pessoas a autonomia para escolher sua própria religião e instituiu a igualdade racial (Rocha, 2020). Tais decretos foram registrados em um cilindro de argila, que contém a

descrição em acádico⁶, sendo esse artefato atualmente reconhecido como a primeira escritura dos direitos humanos no mundo (Manoel *et al.*, 2016).

Com o declínio da monarquia, surgiu a república romana, onde se originou, no ano de 450 a. C., a Lei das Doze Tábuas (Carmo, 2010). Essa lei se tornou um marco para os direitos humanos, uma vez que ela deu origem aos conceituados textos da liberdade, da propriedade e da proteção aos direitos do cidadão. Nesse contexto, Ferreira (2018a) afirma que essa lei foi a primeira registrada por escrito, permitindo e assegurando ciência e a consulta às leis por toda a população de Roma, sendo eles plebeus ou patrícios, restringindo assim o “abuso de poder, exploração e arbitrariedade por parte do patriciado em relação à plebe” (Ferreira, 2018a, p. 121).

No ano de 1215, na Inglaterra, o Rei João Sem Terra assinou um documento conhecido como a Magna Carta, que, em suma, reconhecia os direitos individuais dos súditos, limitava o poder, até então absoluto do Rei, e conferia o direito à justiça, em que os julgamentos deveriam ocorrer segundo a lei e não conforme a vontade daquele que tinha o poder absoluto (Rodrigues, 2013). Assim, a Magna Carta buscou enfatizar que os direitos, tanto da nobreza quanto do clero, existiam independentemente da autorização (aceitação) do monarca, sendo que tais direitos não poderiam ser modificados por ele (Vieira, 2001).

Considerada um marco no desenvolvimento dos direitos humanos, quatro séculos após a assinatura da Magna Carta de 1215, foi instituída, pelo parlamento inglês, em 1628, a *Petition of Rights* (Petição de Direitos). Segundo Bezerra (2018), tal petição foi instituída em função do Rei da Inglaterra, Carlos I, utilizar-se do posto para cometer arbitrariamente violações à lei vigente da época.

Através de três princípios, foi estabelecida a base da petição, que representava “uma Declaração de Liberdades Civis” (Bezerra, 2018, p. 229); pois, restringiu o poder do Rei Carlos I, estabelecendo o direito de petição, como uma garantia política que configura um aspecto instrumental, a serviço de direitos “fundamentais reconhecidos e declarados na Constituição, assegurando o livre exercício dos mesmos” (Bezerra, 2018, p. 229).

Em 1776, ocorreu a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, o que Lima (2022) afirma ter sido apontada como revolucionária para os debates acerca dos

⁶ Segundo Aurélio (2002) o acádico ou assírio-babilônio, era uma língua semita, da família linguística Afro-Asiática, falada na antiga Mesopotâmia, especialmente pelos assírios e babilônios. É considerada a mais antiga língua semita registrada e utilizava a escrita cuneiforme (forma de escrita representada por desenhos, realizada com objetos em formato de cunha).

direitos humanos, uma vez que estabeleceu igualdade a todos os homens, sendo esses dotados de determinados direitos inalienáveis, entre eles, à vida, à liberdade e à procura por felicidade.

Nesse contexto, Lima (2022) afirma que a Constituição dos Estados Unidos da América (1787) e a Constituição Francesa (1791) foram os marcos do constitucionalismo moderno. Segundo esse autor, nesse período, nos Estados Unidos da América, ocorrera o estabelecimento do regime republicano e presidencialista, possibilitando a separação e a independência dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário), bem como a instituição do respeito aos direitos fundamentais (Lima, 2022).

Dessa forma, nos anos de 1791, nos Estados Unidos da América e, em 1789, na França, foram promulgadas a Declaração dos Direitos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, respectivamente (Lima, 2022). Ambas as declarações perspectivaram proteger as liberdades fundamentais dos seus cidadãos, bem como a liberdade de expressão, religião, reunião, petição, justiça, prosperidade, segurança, resistência geral e da vontade geral (Silva, 2019).

A Primeira Convenção de Genebra, realizada em 1864, constituiu tratados multilaterais assinados por diversas potências mundiais com a perspectiva de se amenizar o planejamento de guerras e para a prevenção ao sofrimento, que ocorria em função de lutas armadas que perduravam (Guedes, 2020). A Primeira Convenção de Genebra impôs a obrigatoriedade de que se ocorresse o cuidado, sem discriminação, tanto de pessoal militar quanto de civis feridos e doentes, culminando assim na criação da Cruz Vermelha, órgão que se tornou o responsável pelos atendimentos em tempos e locais de guerra (Swinarski, 2003).

Assim, anos depois, após a criação de outras duas Convenções de Genebra, em resposta às duas grandes Guerras Mundiais ocorridas, entre os anos de 1914 e 1918 (1ª Guerra) e 1939 a 1945 (2ª Guerra), foi fundada, em outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) que, segundo Carneiro (2016):

surgiu de uma decisão dos próprios estados, conscientes de seu poder intrínseco de destruição mútua, para criar regras de convivência num contexto, do começo do século XX, onde a guerra e a destruição massiva de seres humanos e infraestrutura fogem ao controle da ordem mundial estabelecida e dos acordos de relacionamento e defesa de interesses entre os estados nacionais (Carneiro, 2016, p. 49).

Ressalta-se que a criação da ONU ocorreu em resposta às atrocidades, principalmente, da II Guerra Mundial, que acabara de ocorrer, na perspectiva de promover a paz mundial e concomitantemente prevenir futuras lutas armadas. Nesse novo contexto “idealista” e ao

mesmo tempo “liberal”, foi elaborada, em 1948, pelos Estados Membros da ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que tratou sobre os direitos básicos de todos os seres humanos (Carneiro, 2016).

De acordo com Menezes, Santos e Jesus (2007), os direitos humanos são direitos históricos e universais, que foram ganhando visibilidade e força ao longo dos tempos, em função dos acontecimentos, das divergências e das lutas, uma vez que tais direitos são variáveis; ou seja, se reconfiguram de acordo com as mudanças históricas que ocorrem.

Decorrente de tais reconfigurações, no ano de 1979, em conferência realizada no Instituto Internacional de Direitos Humanos, realizada em Estrasburgo, na França, foi proposta, pelo tcheco Karel Vasak, uma classificação para os direitos humanos composta por uma tríade geracional baseada nos princípios da Revolução Francesa *‘liberté, égalité et fraternité’*, que, respectivamente, em português, significa liberdade, igualdade e fraternidade (Souza, 2017).

Essa tríade, segundo Souza (2017), refere-se um conjunto de direitos geracional, em que a primeira geração buscou retratar o desenvolvimento dos direitos individuais civis e políticos, que visavam refletir no princípio básico da liberdade diante do Estado. A segunda geração fora descrita como aqueles que englobavam questões econômicas, sociais e culturais, referindo-se às lutas das classes baixas na busca pelos “direitos trabalhistas e de assistência social, como saúde, educação e segurança” (Souza, 2021, p. 168). Por último, na terceira geração de direitos, estão aqueles conhecidos como direitos de fraternidade e solidariedade, que se empenham na busca pela proteção do coletivo e do povo em geral, perspectivando um ambiente pacífico para todos (Fuhrmann, 2013, Souza, 2021).

Esse processo histórico de construções, favorecido pelos direitos humanos, tem como objetivo proporcionar às pessoas “vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política” (Pequeno, 2008, p. 23). Com base nisso e, de acordo com a proposta do trabalho, é necessário discutir a educação no âmbito dos direitos humanos.

3.1.1. O Direito à Educação como uma garantia humana fundamental

Os direitos humanos são vistos como a preservação das garantias individuais, bem como da garantia da dignidade e liberdade. Tais direitos se originam dos princípios “da propriedade, da igualdade, da proteção contra o Estado, e depois da proteção por parte do Estado” (Giorgi, 2017, p. 325). Dentre os diversos sentidos adotados para a compreensão dos direitos humanos, Zenaide (2001) utilizou-se de um voltado para o enfoque da dimensão

Educativo-Social, que traz os “direitos humanos como saberes e práticas potencializadoras de processos históricos de construção da individualidade, da subjetividade, da cidadania individual e coletiva” (Zenaide, 2001, p. 45).

Dornelles (2013) afirmou que existem concepções teóricas que consistem nos chamados “direitos humanos”, sendo tais concepções conhecidas também como direitos do homem, direitos naturais e direitos fundamentais, que são utilizados de acordo com a teoria e/ou perspectiva escolhida para abordar cada contexto (Andrade; Simões, 2020).

Seguindo as diretrizes internacionais, no que concerne aos direitos humanos, no âmbito nacional, essa discussão se encontra fundamentada na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 5º, afirma que todos os seres humanos são iguais perante a lei e têm seus direitos garantidos sem que haja quaisquer distinções; e, posteriormente, o artigo 6º traz também que a educação é um direito social (Brasil, 1988), reforçando, assim, que o direito à educação é um direito humano fundamental.

Do ponto de vista da educação, como uma garantia humana fundamental, sob a ótica da abordagem jurídica, verifica-se que tal direito está ligado a “um conjunto de tratados, convenções e legislações cujo objeto é a definição e regulação dos mecanismos, internacionais e nacionais, garantidores dos direitos fundamentais da pessoa humana” (Pinheiro, 2008, p. 113). Para Santos (2019), a educação deve ser vista como um direito fundamental, de natureza social, tendo em vista sua garantia no texto constitucional e em normativas internacionais, nas quais o Brasil figura como país signatário.

De acordo com Andrade e Simões (2020), na esfera das dimensões dos direitos humanos, o direito à educação é tido como um direito humano de segunda dimensão, o que o caracteriza como um direito social, no qual, segundo as autoras, é “onde se espera uma atuação vigorosamente ativa do Estado na entrega de uma prestação efetiva” (Andrade; Simões, 2020, p. 399).

Segundo Cordouro e Carvalho (2013), o direito à educação, assim como os demais direitos humanos, dita, ao Estado, três tipos de níveis de obrigação, sendo eles: de respeitar, de proteger e de cumprir. Para os autores, tais obrigações são descritas da seguinte forma:

[...] a obrigação de cumprir incorpora tanto quanto a obrigação de facilitar uma obrigação de fornecer.

A obrigação de respeitar requer atuação dos Estados para evitar medidas que dificultam ou impedem o gozo do direito à educação.

A obrigação de proteger exige que os Estados Partes a tomar medidas que impeçam que terceiros interfiram com o gozo do direito à educação.

A obrigação de realizar (facilitar) exige que os Estados tomem medidas positivas e que permitem ajudar as pessoas e comunidades para desfrutar do direito à educação (Cordouro; Carvalho, 2013, p. 93).

Mas, independentemente das obrigações impostas ao Estado no que tange à educação, é importante salientar que um direito humano universal, seja ele qual for, faz jus ao estabelecimento de compromisso por parte do Estado para com a pauta, em função da importância que ela requer, ora a educação; além do suporte e da proteção da dignidade humana, uma vez que não resolve possuir normativas, se não há a priorização em sua proteção com reconhecimento universal (Alves, 2018).

A liberdade universal, almejada e reconhecida na primeira fase dos direitos humanos, não foi efetivamente alcançada, e determinados grupos de pessoas não foram contemplados por tal proteção. Nesse sentido, uma segunda fase de proteção dos direitos humanos se dedicou à tutela de grupos de pessoas que não tiveram acesso à liberdade proclamada na primeira declaração. Ressalta-se que, nessa segunda fase, objetivou-se a igualdade (Menezes; Menezes; Menezes, 2016). Entre os grupos que não foram contemplados, encontram-se “os negros, os índios, as mulheres e as crianças e, por último, às pessoas com deficiência” (Ferrajoli, 2009, p. 22).

Evidencia-se que nem mesmo com a implementação da segunda fase de proteção dos direitos humanos (igualdade), a qual buscou tutelar grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência, ocorreu a extinção da discriminação, que não permitia o legítimo proveito dos direitos primaciais. Tal situação, segundo Menezes, Menezes e Menezes (2016), culminou na promulgação da Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência, no ano de 2007, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em que se esperava:

que se cumpriria, ainda que no plano formal, a proposta de inclusão [...], que, cumpriria à sociedade a tarefa de se reabilitar para reduzir as barreiras agravadoras das limitações naturais já enfrentadas pela pessoa. O conceito de deficiência transborda da pessoa e passa a se determinar a partir do agravamento das suas limitações naturais com as diversas barreiras sociais (Menezes; Menezes; Menezes, 2016, p. 553).

Por meio do Decreto nº 186/2008, o Brasil validou a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) e seu protocolo facultativo, que versava sobre a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência, dando início, assim, em âmbito nacional, a um processo de garantir “às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer

motivo” (Brasil, 2008), o que fez com que o governo nacional, juntamente com a sociedade, desenvolvesse políticas públicas que abarcassem a demanda da inclusão social.

3.2. Políticas públicas e inclusão social: Analisando as cotas universitárias

A sociedade é constituída por indivíduos que possuem interesses e poderes diferenciados que interagem buscando satisfazer as suas necessidades (Rua, 2014). Por sermos diferentes é que conseguimos contribuir de forma plural com a vida em sociedade, vida essa que se apresenta em nosso cotidiano em constante mudança.

Segundo Rua (2014), é essa diferenciação que faz com que a vida em sociedade seja complexa e envolva conflito entre os indivíduos, os grupos e as organizações. Esse conflito deve se apresentar dentro de “um limite” para que a sociedade progrida e, para isso, é necessário ter consenso e que cada contexto apresentado seja avaliado.

Destaca-se que existem duas condutas diferentes que podem ser utilizadas para gerir os conflitos resultantes da interação dos indivíduos na sociedade, sendo eles, a coerção e a política (Rua, 2014). A coerção é o ato de coagir; direito de repressão (Aurélio, 2002). Já a política é “a força exercida pelo Estado para fazer valer o direito” (Rua, 2014, p. 15). Nesse contexto, é importante que a sociedade sempre recorra à política para solucionar os conflitos, uma vez que a coerção necessita de intervenções que podem ocorrer por meios físicos para se tentar obter resultados; enquanto, por meio da política, busca-se, de forma pacífica, soluções para os conflitos (Hauser, 2019).

Ao prosseguir nas discussões sobre as terminologias, trazendo a política para um viés voltado para as questões públicas, é possível afirmar que as políticas públicas derivam das atividades políticas, sendo elas descritas como um conjunto de meios utilizados pelo governo em prol da execução de ações que modificam a vida dos cidadãos e buscam responder a pleitos de vários segmentos da sociedade, principalmente dos segmentos tidos como mais vulneráveis (Rua, 2014).

Reis *et al.* (2014) afirmaram que a concepção de vulnerabilidade perpassa tanto por questões políticas quanto pelas sociais, estando ela relacionada com a falta de serviços e de políticas públicas, o que impede o indivíduo de ter acesso aos vários espaços sociais, como a escola, a igreja e o trabalho. Além disso, essa vulnerabilidade também está relacionada com a falta de possibilidade de realização plena das liberdades individuais e de acesso a bens materiais.

No contexto de políticas públicas que versam sobre os mais vulneráveis e sobre o acesso desses a espaços sociais, tem-se as políticas sociais que, segundo Pereira (2016), são classificadas como:

ação do Estado, gerida pelos governos, para atender às demandas e necessidades coletivas. Constitui um *produto* institucional que provê benefícios e serviços sociais, financiados pelo Estado e regulados administrativamente. Diferencia-se da política econômica por visar à coesão social e à melhoria das condições de vida de indivíduos e grupos; e divide-se em setores também classificados como sociais: saúde, educação, habitação, previdência, assistência social, emprego, dentre outros (Pereira, 2016, p. 204).

Buarque (2001) afirmou que o governo vê as políticas sociais como parte de uma lógica no combate à pobreza, destacando que, nesse contexto, “a pobreza não é o contrário da riqueza, não decorre da baixa renda” (Buarque, 2001, p. 8), e sim da privação de alcance aos bens e serviços básicos, como educação, saúde, emprego e serviços sociais.

Essa privação de acesso reflete diretamente no processo de inclusão social que, em sua essência, preconiza a eliminação de toda e qualquer forma de segregação (Turqueti; De Souza; Chinalia, 2013), perspectivando a integração das pessoas que se encontram debilitadas socialmente, como as pessoas com deficiência, as de etnias minoritárias, entre outras. Corroborando a alegação, Leite e Martins (2008), ao estudarem a inclusão social, relataram que:

tal movimento surge com a intenção de proporcionar às minorias sociais o contato com as instâncias capazes de promover o desenvolvimento do gênero humano, de maneira que segmentos populacionais como negros, índios, pessoas com deficiência, pessoas de esferas econômicas menos privilegiadas, entre outras minorias, vêm ganhando cada vez mais espaço nas discussões e decisões relacionadas à elaboração de políticas públicas que garantam os direitos humanos em esfera abrangente (*apud* Velden; Leite, 2013, p.26).

No contexto da promoção do desenvolvimento humano, é possível considerar que uma das formas de viabilizar a inclusão social é por meio da educação, conforme assegura a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, que afirma ser a educação “um direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). Porém, é importante se atentar para o fato de que a inclusão social por meio da educação não pode e nem deve ser vista apenas como o processo de inserção das pessoas que se encontram debilitadas socialmente na escola, e sim como “um processo que vai além da presença física do aprendiz” (Santiago, 2010, p. 5). Sabe-se que a inclusão preconiza o acesso e a permanência no meio escolar, embora a autora afirme

que ela (a inclusão) deve ultrapassar esses limites uma vez que a pessoa inserida no âmbito escolar precisa ter acesso aos conhecimentos gerados socialmente (Santiago, 2010).

Segundo Hashizume e Alves (2022), discorrer sobre inclusão é legitimar o direito à educação, que, para Oliveira e Duarte (2005), é um dos componentes mais importantes e elementares das políticas sociais, resultante de articulações da sociedade. Assim, a educação é entendida como um direito no contexto da Constituição Federal de 1988, a qual traz, no artigo 6º, a Educação na lista dos direitos fundamentais, no que tange aos direitos sociais dos indivíduos (Brasil, 1988).

De acordo com Andrade e Simões (2020), além do direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988, existe o ordenamento jurídico brasileiro; ou seja, um conjunto de leis que, de forma regulamentada, garante a oferta da Educação Básica (art. 4º e art. 21, I da Lei 9.394/96) e da Educação Superior (art. 44 da Lei 9.394/96).

Embora seja importante conhecer todas as legislações que permeiam o direito à educação, propõe-se, neste trabalho, ater-se às discussões acerca do direito à educação no âmbito superior que, conforme citado, ele está garantido na Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O art. 44 da referida lei afirma que a Educação Superior nacional abará os seguintes cursos e programas:

- I - Cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II - De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - De pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (Brasil, 1996).

Após delimitar a abrangência da Educação Superior no âmbito nacional (art. 44 da Lei 9.394/96), pode-se verificar no art. 45 que a “educação superior será ministrada em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996). Nesse contexto de oferta do Ensino Superior, tanto em instituições públicas quanto privadas, é importante ressaltar que as leis básicas são impostas às duas modalidades de instituição, mas as políticas públicas federais se diversificam, sendo

algumas criadas para a democratização da esfera privada, como o Fies⁷ e o ProUni⁸, e outras para a democratização da esfera pública educacional, como o Sisu⁹, o Reuni¹⁰ e o Programa Federal de Cotas (Ações afirmativas).

Com relação ao Programa Federal de Cotas (ações afirmativas), é importante ressaltar que ele está voltado para Universidades Federais, Institutos Federais de Educação e outras instituições públicas, incluindo ainda as Instituições Militares e os Colégios de Aplicação, que estão resguardados pelo art. 19 da LDB (Santos, 2015). Tal programa foi implementado no ano de 2012, por meio da Lei 12.711/12¹¹, com objetivo de “criar um padrão mínimo de reserva de vagas para minorias étnicas” (Santos, 2015, p. 51).

Essas políticas e práticas públicas de ações afirmativas no país podem ser de caráter compulsório ou facultativo, objetivando reparar desigualdades historicamente conferidas a determinados grupos sociais, sendo, por esse motivo, caracterizadas como compensatórias (Mayorga; Souza, 2012). Entre os grupos sociais que podem ser abarcados nessas políticas e práticas públicas, estão as pessoas negras, os indígenas, as mulheres, a comunidade LGBTQIAPN+, as pessoas com deficiências e os demais grupos cujos direitos sociais não foram considerados e nem reconhecidos em consequência do tratamento desigual historicamente dado a eles (Mayorga; Souza, 2012).

⁷ FIES - Empréstimo para estudantes: Financiamentos estudantis para estudantes com renda mensal até 20 salários-mínimos familiar bruto e para estudantes, cuja mensalidade da instituição comprometa mais de 20% do orçamento familiar. Em outra linha, funciona financiando o restante da mensalidade no caso de bolsas parciais do ProUni (Santos, 2015, p. 55).

⁸ ProUni - Isenção fiscal para bolsas de estudos: Vagas das faculdades participantes. Em média, é um bolsista para cada dez estudantes pagantes. Deve respeitar o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo do IBGE (Santos, 2015, p. 55).

⁹ Sisu - Sistema de Seleção Unificada: é um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do qual instituições públicas e conveniadas de Ensino Superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Assim, este sistema reúne todas as opções de cursos nas IES públicas federais de todos os estados, o que possibilita que o candidato faça o Enem independente da escolha do curso ou da instituição escolhida. (Santos, 2015, p. 53).

¹⁰ Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: um programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. Neste programa, o governo federal criou metas e medidas para alavancar o crescimento do Ensino Superior público. Visa-se a promoção da expansão física, recursos humanos, acadêmica e pedagógica da rede federal de Educação Superior (Santos, 2015, p. 49).

¹¹ A Lei 12.711/12 que trata da reserva de vagas estabelece que serão “50% de cotas. Destas, 25% para estudantes de escolas públicas com renda familiar inferior a 1,5 salário-mínimo per capita e 25% para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a 1,5 salários-mínimos per capita. Em ambos os casos, há reserva considerando o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo do IBGE. Essa Lei foi implementada em todas as instituições federais a partir da mesma data (publicação no Diário Oficial da União) e na mesma proporção de percentual de vagas, de forma gradual ao longo dos anos até atingir os 50%. (Santos, 2015, p. 55).

Destaca-se que a lei de cotas, Lei Federal nº 12.711/12, não contemplou as pessoas com deficiência. Essa contemplação somente ocorreu quando a ela foi “dada nova redação, por meio da promulgação da Lei nº 13.409/2016¹², acrescentando assim as pessoas com deficiência” (Cabral, 2018, p. 14). Esse fato aponta para avanços no contexto das ações afirmativas, as quais visam tratar a inclusão social e educacional de maneira humanizada em prol da redução de desigualdades mais profundas (Hashizume; Alves, 2022).

Segundo Hashizume e Alves (2022), o ato de combater a desigualdade presume em admitir os direitos dos grupos historicamente discriminados na e pela sociedade, buscando, assim, pensar que a dignidade do ser humano deve perpassar pelos direitos humanos e pela inclusão educacional.

Salienta-se que a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência ocorria de diversas formas. Nesse contexto, destaca-se o modo como ela era tratada, ou seja, utilizava-se do modelo médico, fundamentando-se exclusivamente nas características individuais, de ordem clínica, baseada apenas na pessoa. Desprezava-se qualquer fator externo e os indivíduos eram rotulados como inaptos, não se consideravam as estruturas sociais, que tendem a impedir a participação dessas pessoas. Em contrapartida a esse modelo que descriminava, surgiu o modelo social da deficiência que, segundo França (2013), esclarece a condição limitadora que consiste nas barreiras existentes, tanto no ambiente físico quanto no social, e não na deficiência em si. Um terceiro modelo surgiu em 1977 com o objetivo de conciliar as perspectivas médico e social, sendo denominado modelo biopsicossocial. Essa abordagem buscou vincular os argumentos presentes nos modelos citados anteriormente, incorporando ainda dimensões relacionadas ao bem-estar psicológico das pessoas com deficiência (Thomas, 2008).

Apesar da relevância dos três modelos para a construção de debates consistentes sobre a temática da deficiência, esta pesquisa não se deterá na discussão aprofundada do modelo biopsicossocial, uma vez que não contempla, entre seus objetivos, o exame de aspectos de ordem psicológica dos participantes. Diante desse contexto, optou-se por fundamentar a análise teórica com as contribuições do modelo social da deficiência.

¹² A Lei 13.409/2016 traz na redação do artigo 3 que “em cada Instituição Federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (Brasil, 2016).

3.3. O Modelo Social da deficiência

Gradativamente, ao longo dos tempos, a abordagem da deficiência foi sofrendo mudanças, na perspectiva de permitir uma maior compreensão e maior acolhimento do ser humano. Segundo Menezes, Menezes e Menezes (2016), houve um período no qual a deficiência era considerada um problema de saúde, uma doença ou um defeito. Essa abordagem dada à deficiência era utilizada nos termos do modelo médico (Becker; Anselmo, 2020).

Segundo Diniz, Pereira e Santos (2009), a deficiência não deve ser limitada apenas a uma abordagem que envolva a descrição de um rol de doenças e lesões biomédicas, que objetiva apenas expor a deficiência, como sendo um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde. Nesse contexto, de acordo com França (2013), a deficiência é popularmente compreendida como um fato relacionado ao corpo, em que há ausência de partes ou limitações intelectuais, e esses elementos são vistos como definidores. Porém, segundo esse autor, a visão sociológica deu origem ao Modelo Social da Deficiência (França, 2013), o qual é pautado no reconhecimento dos direitos humanos (Menezes; Menezes; Menezes, 2016).

Já segundo Diniz (2007), a deficiência deve ser compreendida conceitualmente de forma mais ampla e relacional, sendo entendida como “toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo, com lesões, e a sociedade” (Bampi; Guilherm; Alves, 2010, p. 5). Nessa perspectiva e buscando embasamento para discussões acerca do Modelo Social da Deficiência, torna-se necessário destacar que existe uma diferença no sentido da causalidade da deficiência, uma vez que, para o modelo social, sua causa está na estrutura social, enquanto para o modelo médico, a causa está no indivíduo (Diniz, 2003).

As discussões acerca do modelo social da deficiência tiveram seu marco inicial nos anos de 1960, no Reino Unido, e contou com um de seus percussores, Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico, que se propôs a compreender a deficiência por meio do conceito de estigma proposto por Goffman (1988). Para ele, o estigma é uma “situação do indivíduo que é inabilitado para a aceitação social plena” e se refere a “um atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 1988, p. 8).

Partindo desse conceito e dos princípios que Paul Hunt defendia, surgiu a obra mais importante do sociólogo, a carta enviada ao jornal inglês *The Guardian*, em 1972. Nesse documento, ele afirmou que as pessoas deficientes se deparam em instituições não apropriadas, que ignoram suas ideias e estão sujeitas ao autoritarismo e a regimes desumanos (Hunt, 1966).

Nessa carta, ele propôs, ainda, a formação de um grupo de pessoas com deficiência para levar ao Parlamento as ideias desse grupo que sempre fora discriminado (Campbell, 1997).

Diversas foram as reações de apoio à proposta de Paul Hunt e, quatro anos depois, em 1976, foi fundada a UPIAS - *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* - “entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social” (França, 2013, p. 62). Devido à criação da União dos Deficientes Físicos contra a Segregação (UPIAS), Paul Hunt é considerado, ainda hoje, um dos mais importantes idealizadores do Modelo Social da Deficiência.

Há de se considerar que já existia, antes da UPIAS, outras organizações que acolhiam pessoas que possuíam alguma deficiência. Entre elas, pode-se citar o Instituto Nacional para Cegos, no Reino Unido, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Brasil, os quais já existem há, pelo menos, dois séculos. Para Diniz (2007), o objetivo dessas instituições era afastar as pessoas com deficiência da sociedade, de forma a segregá-las.

Entre as incumbências da UPIAS, encontrava-se a de articular uma resistência política e intelectual à percepção que se tinha do modelo médico da deficiência. A rede política engajada na UPIAS se prestava ao papel de questionar a compreensão tradicionalista da deficiência, que utilizava unicamente abordagens biomédicas. Nesse contexto, Michael Oliver, um dos adeptos ao modelo social da deficiência proposto por Paul Hunt, afirmou que não se deve entender a deficiência como uma questão individual, “uma tragédia pessoal”, mas, acima de tudo, como uma questão social; ou seja, uma questão comunitária/coletiva (Oliver, 1990).

Assim, como Michael Oliver, outros estudiosos, como Paul Abberley e Vic Finkelstein, juntaram-se a Paul Hunt e realizaram uma revolução nas discussões acerca da abordagem biomédica. Segundo Diniz (2007), essa revolução teve como foco assinalar que a deficiência não era resultado das lesões que o indivíduo possuía, mas sim do ambiente desrespeitador à diversidade física. Nesse contexto revolucionário, pode-se verificar que o movimento político de crítica social oriundo da UPIAS resultou na redefinição das terminologias da lesão e da deficiência, trazendo-as para o campo sociológico, deixando assim de ser apenas uma discussão biomédica (França, 2013).

Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009), com a consolidação do modelo social da deficiência, foi possível ofertar novos instrumentos para a mudança social e para a garantia dos direitos, além de promover a possibilidade de se reestabelecer o significado de habitar um corpo com impedimentos. Os autores salientaram ainda que:

o drama privado e familiar da experiência de estar em um corpo com impedimentos provocava os limites do significado do cuidado na vida doméstica, muitas vezes condenando as pessoas com maior dependência ao abandono e ao enclausuramento (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 69).

O modelo social da deficiência revelou, portanto, a arbitrariedade das estruturas sociais, apontando que os impedimentos (limitações) são uma das diversas formas de vivenciar o corpo e não apenas a única (Diniz; Barbosa; Santos, 2009), trazendo assim “o deslocamento do tema da deficiência dos espaços domésticos para a vida pública, uma vez que ela não é matéria de vida privada ou de cuidados familiares, mas uma questão de justiça” (Nussbaum, 2007, p. 35).

Segundo Lane (1997), a mudança metafórica da deficiência, do contexto da “casa” para a “rua”, desarticulou o discurso do modelo médico da deficiência, corroborando, assim, com a concepção dos teóricos, que defendem a corrente do modelo social, uma vez que a deficiência passou a ser vista como uma questão de direitos humanos; na qual, a sociedade como um todo foi envolvida nas discussões acerca da deficiência, o que foi decisivo para a aceitação mundial do modelo social.

Bampi, Guilhem e Alves (2010) afirmaram que o modelo social da deficiência é uma corrente teórica e política que refutou o modelo médico da deficiência que, até então, era o modelo predominante. Essa refutação fez com que o tratamento deixasse de ser um modelo individual, isolado e apenas médico (modelo médico), passando assim a ser considerado uma situação coletiva e social, na qual a resposta mais adequada estaria na ação política, que deve concentrar os esforços na mudança das estruturas “que provocam ou reforçam a deficiência, ao invés de apenas tentar curar, tratar ou eliminar as lesões ou incapacidades” (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p. 7).

Palácios (2008), buscando complementar as ideias já apresentadas e indo além, afirmou que o modelo social da deficiência busca se pautar:

nos princípios da vida independente, não discriminação, acessibilidade universal, normalização do ambiente, entre outros, e como objetivos a promoção do respeito pela dignidade humana, a igualdade e a liberdade pessoal, o que propicia inclusão social (apud Figueiredo, 2021, p. 192).

Assim dizendo, é importante admitir que o “problema” não está na pessoa, e sim no comportamento que se tem para com aqueles considerados diferentes, que, em função dessa “diferença”, são inferiorizados e discriminados (Palácios, 2008). É perceptível que o

“problema” se sustenta nas questões sociais, econômicas, culturais e históricas, sendo possível sua resolução a partir do momento em que a sociedade se tornar acessível a todos, sem qualquer desigualdade (Madruga, 2021).

Nesse contexto de sociedade acessível e igualitária, Giddens (2012) afirmou que a proposta do modelo social revelou que a deficiência não deveria mais ser “compreendida como problema de um indivíduo, mas em termos de barreiras sociais que as pessoas com limitações enfrentam para participarem plenamente da sociedade” (Giddens, 2012, p. 301), que, para o autor, é considerada “um sistema estruturado de relações sociais que liga as pessoas de acordo com a cultura partilhada” (Giddens, 2004, p. 702).

No que tange ao padrão cultural vivenciado na sociedade em relação às pessoas com deficiência, Giddens (2012) afirmou que, por muito tempo, foi observado que tal padrão estava voltado para o modelo individual e para o modelo médico, em que a principal causa dos problemas estaria ligada às limitações individuais, com a necessidade de diagnóstico e tratamento para cura ou reabilitação.

Antagonicamente ao discurso existente acerca do padrão cultural dominante, diversos movimentos em nível mundial trouxeram um novo horizonte, em que se propôs a eliminação do modelo individual e do modelo médico, recomendando, em vez desses, o modelo social da deficiência. Para Brito (2013), esse modelo considera as restrições resultantes da interação da pessoa com deficiência, no que tange à sua participação efetiva na sociedade, com a forma como a sociedade é estruturada. Nesta perspectiva, Crespo (2009) afirmou que:

Pelo modelo social [...] não é a deficiência (um problema nas funções ou nas estruturas do corpo, como um desvio importante ou uma perda) que determina o grau de participação (envolvimento em uma situação da vida) de uma pessoa, na sociedade. O grau de participação vai, isto sim, depender da capacidade (habilidade de acordo com o ambiente) e do desempenho possível da pessoa, num determinado contexto social. Assim, a deficiência pode variar de ambiente para ambiente, dependendo das condições concretas ou sociais disponíveis (Crespo, 2009, p. 51)

Segundo Giddens (2012), o modelo social da deficiência considera a sociedade e não no indivíduo. Esse fato reforça o apoio à construção de movimentos que promovam o processo de resiliência e a busca por estratégias de enfrentamento das adversidades, respaldando, assim, as lutas para o combate e a atenuação de padrões tidos como fundamentais por novos princípios culturais.

3.4. O processo de resiliência e estratégias para o enfrentamento das adversidades

3.4.1. A resiliência

Ao se considerar a origem do conceito da palavra resiliência a partir de sua etimologia, constata-se que ela significa, no latim, saltar para trás, ser impelido, recuar, encolher-se, romper. Já no inglês, ela remete à elasticidade e à capacidade rápida de se recuperar (Pinheiro, 2004). Na língua portuguesa, são encontrados, de forma mais enfática, dois sentidos: físico, que está relacionado à capacidade de alguns corpos retornarem à sua forma original após terem sido submetidos a deformações elásticas (Yunes, Szymanski, 2001), e o figurado, que se refere à habilidade do elemento humano de lidar facilmente com as mudanças e se adaptar a elas (Pinheiro, 2004); aplicando-se ao poder de superar os acontecimentos estressantes da vida (Godoy *et al.*, 2010).

Além desses, estudos como os de Tavares (2001) e Viana (2021) apontam que a resiliência voltada para a área da Física é fácil de ser mensurada, pois ela pode ser medida por meio de fórmulas matemáticas. Porém, questiona-se como mensurá-la dentro do contexto da área de humanas, tendo em vista que a resiliência “não se refere a um termo concreto e imutável, mas sim a um processo entre indivíduo e meio, ou seja, não se pretende estudar algo estático quando se fala de resiliência em Psicologia” (Godoy *et al.*, 2010, p. 80).

Nesse sentido, Yunes e Szymanski (2001) afirmaram que, a partir dos anos 2000, o fenômeno da resiliência vem sendo estudado no campo da Psicologia. Segundo esses autores, a definição não é tão simples e nem precisa, uma vez que os fenômenos humanos podem se apresentar de forma complexa e múltipla.

Para Tavares (2001), esse termo pode ser discutido sob três perspectivas: a física, a médica e a psicológica. De acordo com o autor, a primeira está relacionada à qualidade da resistência de um material ao ser submetido a um choque, a uma tensão ou a qualquer outro impulso que lhe permita voltar ao seu estado inicial. Já a médica está relacionada à capacidade de uma pessoa de resistir a uma doença ou a uma intervenção, com o auxílio ou não de medicamentos. Por fim, a psicológica é tida como a capacidade das pessoas ou de grupos de pessoas de suportarem situações desfavoráveis sem se abalar de forma a perder o equilíbrio inicial; ou seja, é a capacidade de estar em constante reequilíbrio e acomodação. Essa definição é também defendida por Yunes (2016), ao afirmar que grande parte dos estudiosos dos

fenômenos voltados à área de humanas relacionam resiliência “a expressões de desenvolvimento saudável em contextos considerados de risco” (Yunes, 2016, p. 238).

Ressalta-se que pesquisadores reconhecidos da área de humanas que trabalham com essa temática afirmam que ela é definida com foco na superação após experiências traumáticas (Masten, 2014). Para Pinheiro (2004) e Pereira *et al.* (2019), a resiliência pode ser definida como um conjunto de processos que justificam mais do que apenas o enfrentamento de situações de sofrimento, ressaltando que ela aponta também indicadores de proteção que proporcionam “o fortalecimento, o empoderamento e as transformações pessoais/coletivas/culturais” (Yunes, 2015, p. 7).

Dessa forma, pode-se destacar que as pesquisas no campo das Ciências Humanas têm como foco principal tornar mais compreensível os processos de mudanças pessoais e sociais do indivíduo. Assim, mesmo que as experiências sejam desfavoráveis, elas resultam em uma vida saudável e com melhores expectativas. Isto posto, Godoy *et al.* (2010) afirmaram ser indiscutível estudar a vulnerabilidade a que crianças e adolescentes estão expostos, uma vez que tal exposição pode acarretar comportamentos ineficazes ou, até mesmo, patologias. Para esses autores, também é importante conhecer os motivos que fazem esses indivíduos resistirem aos fatores de risco e caracterizá-los. Segundo Garcia (2001), o ato de resistir a esses fatores é caracterizado como resiliência. Para ele, esse ato consiste no desenvolvimento da positividade em três âmbitos da vida do indivíduo – emocional, acadêmico e social –, ou seja:

A resiliência emocional relaciona as experiências positivas que levam a sentimentos de autoestima, autoeficácia e autonomia, que capacitam a pessoa a lidar com mudanças e adaptações, obtendo um repertório de abordagens para a solução de problemas. A resiliência acadêmica engloba a escola como um lugar onde habilidades para resolver problemas podem ser adquiridas com a ajuda dos agentes educacionais. E a resiliência social envolve fatores relacionados ao sentimento de pertencimento, supervisão de pais e amigos, relacionamentos íntimos, ou seja, modelos sociais que estimulem a aprendizagem de resolução de problemas (apud Angst, 2009, p. 254).

É com base nessa assertiva que se fundamenta o uso desse aporte teórico no desenvolvimento deste trabalho, uma vez que também se pretende verificar a capacidade de resiliência dos estudantes, que possuem deficiência, a permanecem na instituição. Dessa forma, busca-se utilizar instrumentos apropriados para medir níveis de adaptação psicossocial positiva diante de acontecimentos relevantes vivenciados por eles (Godoy *et al.*, 2010).

3.4.2. Estratégias de enfrentamento às adversidades (Estratégias de *Coping*)

Ao se vivenciar processos estressores, ocorre o desencadeamento de estratégias de enfrentamento que, tanto na língua inglesa (Maturana; Valle, 2014) quanto na literatura internacional (Pereira *et al.* 2020), são conhecidas como *coping*.

Segundo Luca *et al.* (2020), Folkman e Lazarus (1985), as estratégias de *coping* podem ser mantidas em uso ao longo da vida, de acordo com as histórias vivenciadas por cada indivíduo e durante fases distintas de uma situação estressante. Os autores afirmam ainda que as estratégias de coping se traduzem em ações, comportamentos ou pensamentos usados para lidar com um estressor e são classificadas em dois tipos distintos: problema e emoção. Para Luca *et al.* (2020, p. 2), o *coping* focado no problema e o *coping* focado nas emoções são, respectivamente:

esforços para identificar o problema, definir soluções e alternativas, avaliar os custos e benefícios das ações, adotar posturas para mudar o que é possível e, se necessário, aprender novas habilidades em relação ao resultado desejado ou esperado. Ao focar no problema, os indivíduos buscam controlar o estressor e as ações são dirigidas para diminuí-lo ou eliminá-lo, sendo consideradas estratégias mais resolutivas. No que diz respeito às estratégias de coping focadas na emoção, normalmente elas são utilizadas em situações identificadas como imutáveis, sendo mais paliativas. Neste tipo de estratégia, a emoção do indivíduo é modulada diante da situação estressora e, assim, busca-se reduzir a sensação desagradável causada pelo estresse.

O estudo de Luca *et al.* (2020) aponta que a estratégia de *coping* dos autores Folkman e Lazarus (1985) é oportuna, pois ela se utiliza de um questionário que reúne pensamentos e ações que os indivíduos devem usar para enfrentar demandas internas ou externas de um fato/acontecimento específico.

Com relação ao estudante com deficiência, que evadiu do Ensino Superior, Santos (2012) afirma que estudos na área do estresse relacionados com a adaptação ao Ensino Superior indicam a crescente necessidade de advogar, desde cedo, na educação e na sensibilização dos estudantes e das instituições para a utilização de hábitos de vida saudáveis e de condutas de saúde e gestão de estresse.

Reforçando a afirmativa, Oliveira (2021, p. 113) salienta que o “processo de evasão tem diversos motivos e que os mesmos estão associados tanto à instituição quanto ao estudante”. Nos casos relacionados ao estudante, a autora afirma que a evasão está ligada com as expectativas vivenciadas pelos estudantes e que essas são decisivas tanto para a permanência quanto para a desistência do curso ou da instituição (Oliveira, 2021).

Entre as expectativas vivenciadas pelo estudante que possui deficiência, encontram-se aquelas relacionadas à rede de apoio constituída pela família, o que pode ser observado no estudo de Oliveira (2021), como sendo a de maior importância para os estudantes com deficiência, no processo de inclusão no Ensino Superior, conforme relatado nos trechos a seguir:

[...] Das categorias citadas a que tem mais importância para mim é a família, em função da presença constante;

[...] O mais importante pra mim é a família, pois no meu caso são eles que estão do meu lado me apoiando e me incentivando a seguir sempre em frente;

[...] De acordo com a resposta da questão anterior, a frequência de contato mais importante pra mim é a minha mãe porque ela estava mais próxima e me conhece melhor; e

[...] A família é sem dúvida meu maior apoio, eu acho que a resposta não pode ser outra, é a família porque ela é a base de tudo na minha vida (Oliveira, 2021, p. 166).

Oliveira (2021) afirma que o “protagonismo da família se apresenta como o agente socializador indispensável no desenvolvimento de qualquer indivíduo, proporcionando-lhe as primeiras experiências emocionais e sua inserção na sociedade” (Oliveira, 2021, p. 187). Essa afirmativa mostra como a família é parte indispensável da “grande engrenagem” que é a vida do estudante que possui deficiência, no que tange à sua inclusão no âmbito educacional, tendo em vista que ela deve reconhecer as necessidades e o empenho na busca pela efetivação de seu desenvolvimento dentro do contexto possível (Silva; Mendes, 2008).

Ao apoiar o estudante, a família vivencia juntamente com ele todas as suas conquistas bem como as derrotas, experienciando assim os sentimentos e as situações do contexto vivido. Em relatos do estudo feito por Oliveira (2021), é possível perceber o quanto as famílias desses estudantes que possuem deficiência, se dedicam e vivem os sonhos deles:

Quanto à entrada numa universidade, a entrada dela na UFV a gente sabe que é uma vitória, é um agradecimento que tem que se fazer a Deus;

Quando ele foi para UFV foi uma emoção muito grande eu não esperava que ele iria tão longe, demorei uma semana para acreditar que ele estava na UFV;

O ingresso dela na UFV foi motivo de muita alegria, mas também de muita apreensão, com medo dela não conseguir acompanhar;

Ver ele entrar na UFV foi uma conquista para toda família, foi motivo de muita alegria (Oliveira, 2021, p. 198 e 201).

Com base no exposto, fica evidente a importância de se verificar, sob o ponto de vista tanto da família quanto do estudante que possui deficiência e evadiu do Ensino Superior, os sentimentos vivenciados e as estratégias de enfrentamento adotadas.

3.5. Quadro de síntese teórico-conceitual da proposta de pesquisa

O Quadro 2, descrito a seguir, apresenta uma síntese dos principais conceitos propostos nesta pesquisa.

Quadro 2 – Principais conceitos utilizados na proposta de pesquisa

Autor(es)	Conceito	Definição
Janosz; Blanc (1999)	Abandono Escolar	Tem sua origem nos fatores sociais, organizacionais, familiares e pessoais ou interpessoais que estão relacionados às diferentes dimensões da experiência humana vivenciada.
Diniz (2007)	Deficiência	Não deve ser vista como resultado das lesões que o indivíduo possuía, mas sim como resultado do ambiente desrespeitador à diversidade física.
França (2013)		É popularmente compreendida como um fato relacionado ao corpo em que há ausência de partes ou limitações intelectuais, e esses elementos são vistos como definidores.
Bampi; Guilherm; Alves (2010)		Deve ser vista como toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com as lesões e com a sociedade.
Oliver (1990)		Não deve ser vista como uma questão individual, “uma tragédia pessoal”, mas, acima de tudo, como uma questão social.
Menezes; Menezes; Menezes (2016)		É abordada como um problema de saúde, uma doença ou defeito.
Zenaide (2001)		Dimensão Educativo-Social dos Direitos Humanos
Andrade; Simões (2020)	Direitos Humanos	Concepções teóricas que são conhecidas também como direitos do homem, direitos naturais e direito fundamentais que são utilizados de acordo com a teoria e/ou com o ponto de vista escolhido para abordar cada contexto.
Hammes; Schwinn (2013)		Direitos inerentes ao ser humano, que vem se modificando ao longo da história.
Giorgi (2017)		Direitos que se originam dos princípios da propriedade, da igualdade, da proteção contra o Estado e depois da proteção por parte do Estado.
Andrade; Simões (2020)	Direito Social	Direito humano de segunda dimensão, no qual se espera uma atuação vigorosamente ativa do Estado na entrega de uma prestação efetiva.
Oliveira; Duarte (2005)	Educação	Uma das mais importantes e elementares políticas sociais resultante das articulações da sociedade.

Margiotta; Vitale; Santos (2014)	Evasão Escolar	Fenômeno que deve ser compreendido em termos regionais e locais, evitando generalizações e universalismos enganosos, para dar respostas contextuais à problemática vivenciada.
Maturana; Valle (2014)	Estratégias de <i>Coping</i>	Desencadeamento de estratégias de enfrentamento ante à vivência de processos estressores.
Folkman; Lazarus (1985)		Podem ser focadas no problema ou na emoção.
Pereira <i>et al.</i> (2020)		Podem auxiliar no aperfeiçoamento de ações que propiciem o bem-estar psicológico e a qualidade de vida dos indivíduos envolvidos.
Turqueti; De Souza; Chinalia (2013)	Inclusão Social	Preconiza a eliminação de toda e qualquer forma de segregação.
Leite; Martins (2008), Velden; Leite (2013)		Surge com a intenção de proporcionar, às minorias sociais, o contato com as instâncias capazes de promover o desenvolvimento humano, de maneira que determinados segmentos populacionais ganhem mais espaço nas discussões e decisões relacionadas à elaboração de políticas públicas que garantam os direitos humanos em esfera abrangente.
Santiago (2010)		Preconiza o acesso e a permanência no meio escolar; embora, a autora afirme que ela (a inclusão) deve ultrapassar esses limites, uma vez que a pessoa inserida no âmbito escolar precisa ter acesso aos conhecimentos gerados socialmente.
Hashizume; Alves (2022)		Discorre que inclusão significa legitimar o direito à educação.
Diniz; Pereira; Santos (2009)	Modelo Médico da Deficiência	Envolve a descrição de um rol de doenças e lesões biomédicas. Objetiva apenas expor a deficiência como sendo um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde.
França (2013)	Modelo Social da Deficiência	Busca esclarecer que a condição limitadora são as barreiras existentes, tanto no ambiente físico como no social, e não a deficiência em si.
Diniz; Barbosa; Santos (2009)		Revela a arbitrariedade das estruturas sociais, apontando que os impedimentos (deficiência) são uma das diversas formas de vivenciar o corpo e não apenas a única.
Bampi; Guilherm; Alves (2010)		O tratamento deixa de ser isolado, individualizado e apenas médico e passa a ser considerado uma situação coletiva e social, em que a resposta mais adequada está na ação política que deve concentrar os esforços na mudança das estruturas que provocam ou reforçam a deficiência, em vez de apenas tentar curar, tratar ou eliminar as lesões ou incapacidades.
Palácios (2008), Figueiredo (2021)		Busca admitir que o “problema” não está na pessoa, e sim no comportamento que se

		tem para com aqueles considerados diferentes.
Cavalcante (2008), Sena (2011), Lavarda (2014) e Santos (2014)	Permanência	A permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES) é um processo que envolve permanecer e concluir os estudos, enfrentando os obstáculos e dificuldades que surgem ao longo do caminho.
Rua (2014)	Políticas Públicas	Derivam das atividades políticas e são descritas como um conjunto de meios utilizados pelo governo em prol da execução de ações que modificam a vida dos cidadãos e buscam responder a pleitos de vários segmentos da sociedade, principalmente dos segmentos tidos como mais vulneráveis.
Pereira (2016)	Políticas Sociais	Ação do Estado, gerida pelos governos, para atender às demandas e necessidades coletivas. Constitui um <i>produto</i> institucional que provê benefícios e serviços sociais financiados pelo Estado e regulados administrativamente. Visa à coesão social e à melhoria das condições de vida de indivíduos e grupos.
Buarque (2001)		É vista como parte de uma lógica no combate à pobreza. Destaca que, nesse contexto, “a pobreza não é o contrário da riqueza, não decorre da baixa renda”, e sim da privação de alcance aos bens e serviços básicos como a educação.
Pinheiro (2004)	Resiliência	Remete à elasticidade e à capacidade rápida de se recuperar.
		Está relacionada aos elementos humanos de lidar facilmente e se adaptar às mudanças.
Godoy <i>et al.</i> (2010)		Aplica-se às habilidades de superar os acontecimentos estressantes da vida.
Yunes (2016)		Expressões de desenvolvimento saudável em contextos considerados de risco.
Masten (2014)		É definida com foco na superação de experiências traumáticas vividas que resultaram em sucesso na vida do indivíduo.
Giddens (2004)	Sociedade	É considerada um sistema estruturado de relações sociais que liga as pessoas, de acordo com a cultura partilhada.
Rua (2014)		É constituída por indivíduos que possuem interesses e poderes diferenciados e se interagem com vistas a satisfazer as suas necessidades.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas teorias utilizadas, 2023.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo buscaram descrever o tipo de pesquisa, a população estudada, as etapas da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a matriz metodológica e os procedimentos de análise de dados.

4.1. Tipo de pesquisa

Com vistas a atingir os objetivos propostos, responder ao problema de pesquisa e às hipóteses elaboradas, destaca-se que a tese se enquadra em uma pesquisa aplicada, cujo objetivo é “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (Silveira; Córdova, 2009, p. 34).

Com relação à classificação dos **objetivos** desta pesquisa, ressalta-se que ela é de cunho descritivo e explicativo. A pesquisa descritiva é necessária, pois busca, a partir da realização do levantamento junto aos estudantes de graduação com deficiência, descrever as causas que culminaram nos processos de permanência e de evasão escolar, com base no que propõe as legislações e o estado da arte acerca das temáticas. Castro (1976) afirma que a pesquisa descritiva somente registra e aponta o cenário de uma situação e a natureza do elo entre variáveis é realizada a partir de uma pesquisa explicativa (Gil, 1999) que, neste trabalho, buscou conectar as ideias para compreender, além das questões que envolvem a permanência, as causas e as implicações do processo de evasão, proporcionando, assim, uma explicação por meio dos resultados adquiridos.

No que se refere à classificação quanto à **natureza** da pesquisa ora proposta, destaca-se que ela é de natureza quali-quantitativa, a qual é utilizada para “interpretar as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos” (Knechtel, 2014, p. 106). Nesse contexto, Gatti (2004) afirma que, por elas não serem opostas e nem destoantes, elas oportunizam uma compreensão maior dos fenômenos investigados.

Dentro da abordagem qualitativa da pesquisa, pretendeu-se trabalhar tanto a questão da permanência e sua relação com a resiliência, bem como caracterizar o processo de evasão escolar em suas diversas modalidades, retratando as legislações e o que o “estado da arte” vem preconizando acerca da temática. A abordagem qualitativa também foi utilizada para discutir os resultados das entrevistas realizadas com os gestores da instituição (Apêndice A), com os

estudantes (Apêndice B e C) e com seus familiares (Apêndice D), na perspectiva de descrever os cenários da permanência e da evasão, o que permitiu compreender suas causas e suas implicações, fundamentando a percepção do fenômeno dentro do seu contexto (Triviños, 1987). Complementando, segundo Godoy (1995), a utilização da abordagem qualitativa permite aprofundar o fenômeno estudado a partir da visão do público diretamente envolvido.

Já na abordagem quantitativa, pretendeu-se verificar, por meio dos dados do perfil dos estudantes, as causas e implicações do processo de evasão. Além disso, desejou-se ter conhecimento acerca do processo de permanência e resiliência estudantil, através de técnicas estatísticas descritivas (Richardson, 1999). Para aquisição dos dados do perfil dos estudantes e de informações acerca dos processos de permanência e evasão, foi solicitado à Diretoria de Registro Escolar da Universidade Federal de Viçosa (campus de Viçosa) as informações referentes ao público estudado; isto é, os estudantes que ingressaram por meio da Política de Cotas para deficiente no ano de 2024, assim como os que evadiram da instituição ao final do referido ano.

Foi aplicado, concomitantemente às entrevistas semiestruturadas com os estudantes e seus familiares, um questionário sociodemográfico, visando obter mais informações desses públicos (estudantes e familiares). Além desse, aplicou-se também a escala de Avaliação da Resiliência (Anexo A) e a Escala de Enfrentamento das Adversidades, ou inventário de estratégias de *coping* (Anexo B).

4.2. População e amostra da pesquisa

O universo populacional desta pesquisa foi constituído por três públicos diferentes, onde o primeiro está relacionado à 39 estudantes com deficiência, que foram selecionados por meio da Política de Cotas para deficientes, regimentada pela Lei 13.409/2016, ingressantes no ano de 2024 em cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa - campus Viçosa, que ao final do referido ano letivo, permaneceram ou evadiram da instituição. Já o segundo público se referiu à 7 gestores da instituição que, diretamente ou indiretamente, estão relacionados com o fenômeno da evasão e compõem a rede de apoio estudantil, como Reitor, Pró-Reitor de Ensino, Assessores e Diretores de Centros de Ciências. O terceiro público que compôs o universo populacional da pesquisa foram os familiares dos estudantes com deficiência que evadiram da instituição ao final do ano letivo.

Cabe destacar que, ao longo do acompanhamento realizado durante o ano letivo de 2024, houve desistência de participantes da pesquisa. Diante desse fato, a amostra utilizada nas discussões do trabalho foi a seguinte: 7 estudantes com deficiência que permaneceram e 2 estudantes com deficiência que evadiram ao final do ano letivo de 2024; 2 familiares, sendo um de cada estudante com deficiência que evadiu; e 7 gestores da instituição. Cabe destacar que o público participante deste estudo, assinalou ciência e interesse em contribuir com a pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices E, F e G).

4.3. Etapas dos procedimentos de coleta dos dados

A coleta dos dados envolveu **seis** etapas distintas. A **primeira** delas foi a realização da Revisão Bibliográfica Sistemática que, segundo Cook, Mulrow e Haynes (1997), tem também um cunho narrativo; porém é baseada na utilização de uma metodologia com maior rigor científico, o que pode gerar melhores resultados e reduzir possíveis erros de análise. O objetivo de embasar os dados na Revisão Bibliográfica Sistemática foi poder utilizar as categorias e variáveis pré-definidas que apontam os motivos que levaram os estudantes ingressantes por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência à evasão escolar no Ensino Superior em âmbito nacional.

A **segunda** etapa da coleta de dados ocorreu a partir do estabelecimento de um *corpus* discursivo extraído das legislações nº 12.711/12 e nº 13.409/16, que versa acerca da implementação da Política de Cotas para ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, bem como da alteração da Lei nº 12.711/12, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, respectivamente.

Gregolin (2005) afirma que a legislação é um gênero discursivo que, segundo Marquezan (2008), realiza o registro “histórico-ideológico das posições-sujeitos, isto é, demarca um território de onde o sujeito vai/pode significar” (Marquezan, 2008, p. 466). Nessa perspectiva, a análise do discurso da Política de Cotas que dispõe sobre a reserva de vagas para deficientes no âmbito do Ensino Superior objetivou apontar o quanto o discurso legislativo das referidas leis acompanha a evolução da sociedade em relação à inclusão e à forma de reprodução da deficiência.

Em seguida, a **terceira** etapa da coleta de dados teve por objetivo verificar de que maneira a evasão de estudantes com deficiência repercute, institucionalmente, de acordo com a

visão dos gestores da instituição. Ressalta-se que esses dirigentes expressaram sua posição por meio de uma entrevista semiestruturada que “combinou perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2009, p. 64).

As entrevistas foram feitas a gestores da instituição que atuam em setores ligados diretamente à evasão estudantil, como Reitor, Pró-Reitora de Ensino, Coordenadora da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas e Diretores dos Centros de Ciências. É importante destacar que todas as entrevistas realizadas na pesquisa foram gravadas e transcritas na íntegra para posteriores análises.

A **quarta** etapa da coleta objetivou, por meio de levantamento documental de informações armazenadas na Diretoria de Registro Escolar (campus Viçosa), sob uma abordagem quantitativa, delinear o perfil sociodemográfico do público estudantil com deficiência, que ingressou por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência na UFV, no ano de 2024. Nesse contexto, buscou-se retratar o cenário da permanência e da evasão na instituição após o fim do ano letivo.

A **quinta** etapa da coleta perspectivou delinear o perfil do público estudantil com deficiência que permaneceu na UFV, buscando examinar a capacidade de resiliência desses estudantes. Para isso, foi aplicado um questionário sociodemográfico a esse público, e em seguida, foi realizado um acompanhamento individual aos estudantes, de forma mensal, durante seu primeiro ano na instituição, cujo objetivo era manter maior contato do pesquisador com os participantes e assim realizar um acompanhamento mais próximo deste público. Ao final do ano letivo de 2024, ocorreu uma entrevista semiestruturadas com tais estudantes, de forma, a conhecer seu potencial de resiliência para permanecer no Ensino Superior mesmo ante às principais barreiras enfrentadas.

Em seguida, ocorreu a coleta de dados, por meio da aplicação da escala de resiliência, que, de acordo com Pesce *et al.* (2005), tem por objetivo medir níveis de adaptação psicossocial positiva diante de eventos importantes da vida, o que determina o potencial de resiliência. As temáticas que foram abordadas estão relacionadas com a serenidade, a perseverança, a autoconfiança, o sentido de vida e a autossuficiência.

A escala de resiliência, conforme Anexo A, foi composta por 25 itens do tipo *likert*, com pontuações que variam de discordo totalmente (1 ponto) a concordo totalmente (7 pontos). Entre a pontuação mínima e máxima, há uma variação de 25 a 175 pontos, respectivamente.

Essa pontuação foi considerada tanto por fatores quanto pelo total de modo “que quanto maior o *score*, mais elevada é a resiliência do sujeito” (Godoy *et al.*, 2010, p. 84).

De acordo com Godoy *et al.* (2010), o que se refere aos fatores nos quais os itens da escala de resiliência foram alocados, destaca-se que esses estão organizados em três categorias distintas, apresentados no Quadro 3, sendo elas: Fator I - Resoluções de ações e valores; Fator II - Independência e determinação; e Fator III - Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações.

Quadro 3 – Agrupamento da Escala de Resiliência por fator

Fator I - Resoluções de ações e valores	Fator II - Independência e determinação	Fator III - Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações
Contém itens que indicam <u>resoluções de ações</u> (levar os planos até o fim; lidar com problemas de alguma forma; aceitar os fatos sem muita preocupação; ser disciplinado; fazer as coisas um dia de cada vez; ser uma pessoa com quem se pode contar em uma emergência; encarar uma situação de diversas maneiras; encontrar uma saída quando está em uma situação difícil; ter energia suficiente para fazer o que deve ser feito) e <u>valores</u> (sentir orgulho de ter realizado metas em sua vida; ser amigo de si mesmo; encontrar motivos para rir; perceber sentido em sua vida e levar em conta o apoio dos valores que dão sentido à vida, como a amizade, a realização pessoal, a satisfação e o significado da vida).	Inclui itens que transmitem manutenção de interesse pelas coisas, como poder estar por sua própria conta, sentir-se bem ainda que haja pessoas que não gostam dele e ser determinado.	Contempla itens que transmitem capacidade, como ser capaz de depender de si mais do que de qualquer outra pessoa, sentir que pode lidar com várias situações ao mesmo tempo, enfrentar tempos difíceis porque já experimentou dificuldades antes, crer em si mesmo a ponto de se sentir apto a atravessar tempos difíceis, não insistir em situações sobre as quais não pode fazer nada.

Fonte: Adaptado de Godoy *et al.* (2010).

Conforme destacado por Godoy *et al.* (2020, p. 84), os fatores da escala de resiliência delineiam atributos que auxiliam o indivíduo no “enfrentamento dos problemas da vida, incluindo competência nas relações sociais, a capacidade de resolução de problemas, a conquista de autonomia e o sentido ou propósito para a vida e o futuro”. Em função do exposto, a utilização da escala de resiliência se fez importante nesta pesquisa, uma vez que ela permitiu medir, a partir dos itens da escala alocados nos três fatores, o potencial de resiliência dos estudantes que permaneceram no Ensino Superior.

A **sexta** e última etapa da coleta de dados objetivou a realização da aplicação do questionário sociodemográfico juntamente com a entrevista semiestruturada ao estudante que

evadiu da instituição e a um de seus familiares¹³. Ressalta-se que o objetivo dessa etapa foi conhecer os desdobramentos da evasão no contexto pessoal e familiar, com vistas a identificar e explorar os sentimentos e as estratégias de enfrentamento desse ato, tanto por parte do estudante quanto por sua família nesse processo de evasão escolar. É importante ressaltar que o familiar que participou da pesquisa foi indicado pelo estudante evadido, uma vez que é importante a indicação de um participante que efetivamente vivenciou de forma próxima o seu processo de evasão.

4.4. Matriz metodológica

Conforme descrito no Quadro 4, a seguir, procurou-se estruturar a Matriz Metodológica contemplando, além dos métodos e das técnicas de coleta de dados, os objetivos específicos da pesquisa, as categorias e as variáveis de análise.

Ressalta-se que a pesquisa foi estruturada com seis objetivos específicos para responder ao propósito geral do trabalho. Para tal, foi necessário organizar e formalizar metodologicamente como ocorreram os processos de coleta e de análise dos dados de cada objetivo específico.

¹³ Oliveira (2021) afirmou que a família é vista como protagonista do desenvolvimento da pessoa com deficiência, sendo esse protagonismo discutido por diversos autores que ressaltaram a importância da diáde da rede familiar com a educação para o indivíduo.

Quadro 4 – Matriz metodológica da pesquisa

Título da Proposta:	Permanência e evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar.
Perspectiva de Abordagem Filosófico-Teórica:	Pesquisa aplicada classificada quanto aos objetivos como descritiva e explicativa, tendo como marco teórico-conceitual os direitos humanos e seu caráter universal; o direito à educação como direito humano basilar; as políticas públicas educacionais (cotas universitárias), a inclusão social e a teoria do modelo social da deficiência; os aspectos da resiliência e as estratégias para o enfrentamento das adversidades. As técnicas de coleta de dados foram realizadas por meio do uso da revisão bibliográfica sistemática, da constituição de <i>corpus</i> discursivo, da pesquisa documental, da aplicação de questionário sociodemográfico juntamente com a realização de entrevista com os estudantes com deficiência e com seu familiar, da aplicação da escala de resiliência aos estudantes que permaneceram na instituição, da entrevista semiestruturada com os gestores institucionais e da aplicação do inventário (questionário) de estratégias de <i>coping</i> aos estudantes que evadiram da instituição e a um membro familiar. Os dados adquiridos na coleta foram analisados por meio do software StArt (State of the Art through Systematic Review), discussões do <i>corpus</i> textual em concomitância com os teóricos da análise do discurso, o software PSPP (<i>Program for Statistical Analysis of Sampled Data</i>), Análise de conteúdo (Bardin, 2006) e do software IRaMuTeQ (<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>).
Público de interesse da Pesquisa:	Os executores (as) das legislações institucionais, os estudantes oriundos da política de inclusão de deficientes que permaneceram e que evadiram do Ensino Superior e os membros do grupo familiar dos estudantes evadidos. Essa pesquisa ocorreu na UFV, campus de Viçosa, no estado de Minas Gerais.
O Problema:	Qual a percepção, em relação às barreiras enfrentadas e à capacidade de resiliência, dos indivíduos com deficiência que permaneceram na instituição, bem como a percepção dos que evadiram e de seus familiares quanto às causas e consequências desse ato, considerando as estratégias de enfrentamento das adversidades.
A Relevância e a Justificativa:	<p>A proposta de se estudar a permanência e a evasão escolar no Ensino Superior e suas implicações nos âmbitos institucional, pessoal e familiar derivou, não somente devido à intensidade do fenômeno, mas também dos resultados da pesquisa de mestrado concluída pela pesquisadora em março de 2021, em que um dos objetivos específicos do trabalho foi apontar os fatores responsáveis pela evasão dos estudantes com deficiência da Universidade Federal de Viçosa.</p> <p>A pesquisa realizada durante o mestrado mostrou uma alta porcentagem dos estudantes com deficiência que evadiu da instituição, o que gerou questionamentos e interesse no aprofundamento sobre a questão, buscando entender a motivação para tal ato, além de verificar a implicação dessa decisão nos âmbitos, institucional, pessoal e familiar.</p> <p>Margiotta, Vitale e Santos (2014) afirmaram que o abandono escolar é um fenômeno formado por vários elementos e aspectos, além de ser multidimensional. Tal fato buscou reforçar a proposta dessa pesquisa que está voltada para a evasão, uma vez que, entender a multidimensionalidade de tal ato, nas esferas institucional, pessoal e familiar, pode trazer instrumentos para subsidiar a redução da taxa de evasão por essa modalidade. Para o âmbito institucional, tal pesquisa foi importante, pois se propôs a entender as causas da evasão escolar do estudante com deficiência, perspectivando verificar os fatores que compõem o quadro estudantil, que podem favorecer esse processo (Lüscher; Dore, 2011).</p> <p>Com relação à temática da permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior, esta foi estabelecida a partir do surgimento da necessidade de se entender quais são os fatores que contribuem para o sucesso acadêmico e a conclusão dos estudos dos referidos estudantes.</p>

	<p>Em um contexto em que a evasão escolar se apresenta como um desafio contínuo, apurar as razões pelas quais alguns estudantes conseguem superar obstáculos e permanecer na universidade é indispensável.</p> <p>Yunes (2015) afirma que a capacidade de resiliência é definida como a habilidade de enfrentar e superar adversidades e tal capacidade se mostra como um elemento central no processo de permanência estudantil. Esse fato reforçou a necessidade de se realizar tal estudo, na busca por respostas que possam auxiliar na redução do processo de evasão escolar.</p> <p>Nesse cenário, esta pesquisa tornou-se legítima, pois visou explorar a temática da permanência e da evasão escolar de deficientes no âmbito da educação superior e suas implicações nas esferas institucional, pessoal e familiar. De forma sucinta, objetivou-se apresentar a visão e as vivências que resultaram no objeto de estudo, especificamente, a evasão dos deficientes na UFV.</p>	
As Hipóteses:	<p>A evasão ocorrida no Ensino Superior do estudante com deficiência reflete negativamente nas esferas institucional, pessoal e familiar;</p> <p>A permanência ocorrida no Ensino Superior do estudante com deficiência reflete positivamente nas esferas institucional, pessoal e familiar.</p>	
Principais Categorias/ Variáveis de Análise:	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilidade; • Apoio familiar; • Capacidade de resiliência; • Circunstâncias do abandono escolar; • Consequências do abandono escolar; • Construção Social da deficiência; • Deficiência; • Ensino Superior; • Estratégias de enfrentamento; • Evasão escolar; • Inclusão social; • Legislações; • Permanência; • Perspectivas institucionais; • Pessoa com deficiência; • Políticas de Cotas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas de educação; • Razões da evasão escolar; • Resiliência; • Sentimentos; • Autoconfiança; • Autossuficiência; • Capacidade de adaptação a situações; • Determinação; • Inclusão Social; • Independência; • Perseverança; • Resiliência; • Resoluções de ações; • Sentido de vida; • Serenidade; • Valores.
Objetivos Geral:	<p>Analisar a permanência e a evasão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Superior, considerando suas implicações nas esferas institucional, pessoal e familiar, bem como verificar as principais causas, capacidades de resiliência e estratégias de enfrentamento das adversidades.</p>	

Objetivos Específicos:	Categorias/ Variáveis a serem identificadas:	Métodos e Técnicas de Coleta dos Dados:	Métodos e Técnicas de Análise dos Dados:
<p>Identificar, a partir da revisão sistemática da literatura, o que leva os estudantes que ingressaram pela Política de Cotas para pessoas com deficiência à evasão escolar no Ensino Superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ano de publicação; • Deficiência; • Ensino Superior; • Evasão escolar; • Inclusão Social; • Manifestação política; • Motivações para o abandono; • Percepção da deficiência; • Pessoa com deficiência; • Política de Cotas. 	<p>A coleta de dados ocorreu por meio da Revisão Bibliográfica Sistemática que abordou as categorias e variáveis descritas.</p>	<p>A análise dos dados da Revisão Bibliográfica Sistemática ocorreu por meio da utilização do Software StArt – <i>State of the Art through Systematic Review</i> – (Estado da Arte, por meio de Revisão Sistemática).</p>
<p>Analisar o discurso da Política de Cotas que dispõe sobre a reserva de vagas para deficientes, no âmbito do Ensino Superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construção social da deficiência; • Construção social da lei; • Deficiência; • Ensino Superior; • Inclusão Social; • Percepção da deficiência; • Percepção do Ensino Superior para pessoas com deficiência; • Pessoa com deficiência; • Política de Cotas. 	<p>A coleta de dados ocorreu por meio da constituição de um <i>corpus</i> discursivo extraído das Leis 12.711/12 e 13.409/16, na perspectiva de verificar os discursos empregados nas referidas legislações.</p>	<p>A exploração dos dados do <i>corpus</i> ocorreu por meio da análise discursiva e crítica, embasada nos princípios teórico-metodológicos da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003).</p>
<p>Delinear o perfil sociodemográfico do público estudantil com deficiência que ingressou por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência, no ano de 2024, buscando retratar o cenário da permanência e da evasão na instituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ano da evasão escolar; • Ano de ingresso no Ensino Superior; • Circunstâncias em que ocorreu a evasão escolar; • Curso de graduação; • Estado civil; • Idade; • Naturalidade; • Origem escolar; • Raça; • Razões da evasão escolar; • Sexo; • Tipologia de deficiência. 	<p>A coleta de dados ocorreu a partir de uma pesquisa documental de informações que se encontram armazenadas nos setores da instituição, os quais são responsáveis por esses documentos, na perspectiva de delinear o público pesquisado.</p>	<p>A análise dos dados oriundos da pesquisa documental ocorreu por meio de análise estatística, utilizando-se do software PSPP (<i>Program for Statistical Analysis of Sampled Data</i>).</p>

<p>Examinar de que forma a evasão dos estudantes com deficiência repercute na instituição, considerando a visão dos gestores da instituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento aos estudantes com deficiência; • Capacidade e Adaptabilidade institucional; • Deficiência; • Dificuldades institucional; • Evasão escolar; • Inclusão Social; • Modelo Social de Deficiência; • Perspectivas Institucional; • Visão institucional. 	<p>A coleta de dados ocorreu por meio da realização de entrevista semiestruturada com os gestores da instituição, que atuam em setores ligados diretamente ao tema pesquisado, buscando verificar como a evasão de estudantes com deficiência na instituição repercute, e qual a percepção dos gestores sobre o modelo social da deficiência e da capacidade institucional.</p>	<p>O detalhamento dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas ocorreram por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2006), que faz uso de técnicas de análise das comunicações, por meio da utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos que visam descrever os conteúdos contidos nas mensagens.</p>
<p>Identificar o perfil do estudante com deficiência que permaneceram na instituição, examinando a capacidade de resiliência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconfiança; • Autossuficiência; • Capacidade de adaptação a situações; • Determinação; • Inclusão Social; • Independência • Perseverança; • Resiliência; • Resoluções de ações; • Sentido de vida; • Serenidade; • Valores. 	<p>A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário sociodemográfico juntamente com uma entrevista semiestruturada com os estudantes, que ocorrerá uma vez por mês, durante o primeiro ano acadêmico, na perspectiva de verificar questões acerca da permanência e da resiliência estudantil.</p>	<p>A análise dos dados das entrevistas semiestruturadas que verificaram questões acerca da resiliência estudantil ocorreram por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2006) e da Análise Lexical, utilizando-se do programa IRaMuTeQ (<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>).</p>
		<p>Por fim, ocorreu a coleta de dados por meio da aplicação da escala de resiliência, na perspectiva de complementar as informações da entrevista e de medir níveis de adaptação psicossocial positiva frente a eventos de vida importantes que definem o potencial de resiliência.</p>	<p>A análise dos dados obtidos da aplicação da escala de resiliência foi realizada por meio de análise estatística, utilizando-se do software PSPP (<i>Program for Statistical Analysis of Sampled Data</i>).</p>

<p>Analisar, sob o ponto de vista do estudante que evadiu da instituição e de seus familiares, os sentimentos vivenciados e as possíveis estratégias de enfrentamento das adversidades praticadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evasão Acadêmica; • Apoio Familiar; • Deficiência; • Escolaridade; • Estado Civil; • Estratégias de Enfrentamento; • Família; • Idade; • Mercado de Trabalho; • Número de Filhos com deficiência; • Religião; • Renda Mensal; • Sentimentos; • Sexo; • Vivências. 	<p>Foi aplicado, ao estudante e a um membro familiar, um questionário sociodemográfico juntamente com a entrevista semiestruturada, buscando verificar os sentimentos vivenciados e as estratégias de enfrentamento ante ao ato de evadir do Ensino Superior.</p>	<p>As entrevistas foram examinadas a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2006); e os questionários sociodemográficos semiestruturados auxiliaram na contextualização do público.</p>
--	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no delineamento da pesquisa, 2023.

4.5. Etapas dos procedimentos de análise dos dados

Após delinear os procedimentos de coleta dos dados desta pesquisa, tornou-se necessário apontar por quais meios tais dados foram analisados. Os procedimentos de análise dos dados abrangeram as seguintes etapas: a) Revisão Bibliográfica Sistemática, por meio do Software StArt – *State of the Art through Systematic Review*; b) Análise do Discurso, por meio do processo de deslocamento do *corpus* elaborado à teoria; c) Análise documental dos dados obtidos na Diretoria de Registro Escolar, referentes aos aspectos estudantis; d) Análise estatística descritiva do perfil dos estudantes e das questões da escala de resiliência, utilizando-se do programa Microsoft Excel 365 e do software PSPP 1.6.2 (*Program for Statistical Analysis of Sampled Data*); e) Análise de Conteúdo de Bardin (2006) e Análise Textual das questões qualitativas, com apoio do programa IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

4.5.1. Análise da revisão bibliográfica sistemática

A Revisão Bibliográfica Sistemática foi feita com a utilização do Software StArt – *State of the Art through Systematic Review* – (Estado da Arte por meio de Revisão Sistemática). A técnica de Revisão Sistemática é utilizada para buscar evidências na literatura científica e está vinculada a pesquisas com etapas bem definidas e, em função disso, foi desenvolvida a ferramenta StArt, perspectivando auxiliar o pesquisador no processo de revisão (Ferreira, 2019). A ferramenta é dividida em três etapas distintas (planejamento, execução e publicação), nas quais pretende-se empregar as seguintes palavras chaves (categorias/variáveis): Política de Cotas, deficiência, pessoa com deficiência, evasão escolar e Ensino Superior. Utilizando-se da metodologia do *software*, foi possível a seleção dos artigos e, *a posteriori*, a extração dos dados relevantes que permitiram responder ao objetivo.

4.5.2. Análise do discurso

Partindo da afirmação de que a Análise do Discurso (AD) é uma disciplina de intermeio (Orlandi, 2001) e ocorre em espaços nos quais já se encontram discussões sedimentadas (Marquezan, 2008), propôs-se, então, neste trabalho, buscar relacioná-la de “maneira transversal com a Linguística para compreender e estudar um objeto que é próprio

desta, o discurso, enquanto materialidade da ideologia, de conceitos e práticas sociais inscritas no espaço-tempo” (Barros, 2015, p. 42).

É importante ressaltar que a análise do discurso, nesta pesquisa, ocorreu com base nas leis 12.711/12 e 13.409/16, buscando-se verificar os discursos empregados nas referidas legislações. Destaca-se que a exploração dos dados do *corpus* ocorreu por meio da análise discursiva e crítica, embasada nos princípios teórico-metodológicos da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) dos teóricos Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003).

4.5.3. Análise documental

Nesta análise, utilizaram-se dos documentos institucionais, na perspectiva de delinear o público pesquisado e identificar as causas e implicações da evasão escolar, considerando a análise de conteúdo de Bardin (2006). Essa análise consiste no uso de técnicas de análise comunicacional que buscam obter indicadores (quantitativos ou não), que permitem conhecimentos relativos às condições de produções/recepções das mensagens (Bardin, 2006); ou seja, a pesquisa pretendeu verificar o que o conteúdo (a mensagem) pretendeu transmitir.

4.5.4. Análise estatística descritiva

A identificação do perfil pessoal estudantil e a delimitação dos níveis de adaptação psicossocial positiva frente a eventos importantes de vida que definem o potencial de resiliência foram analisados por meio de análise estatística descritiva, utilizando-se do software PSPP (*Program for Statistical Analysis of Sampled Data*). Além disso, fez-se uso de técnicas estatísticas constituídas por quadros de frequências (absolutas e percentuais) medidas de tendência central (média aritmética e mediana) e medidas de dispersão ou variabilidade (valor mínimo, valor máximo e desvio padrão), conforme proposto por Moore (2007). Essas análises foram feitas por meio da estatística descritiva e da estatística exploratória, com auxílio do programa Microsoft Excel 365, e foram “utilizadas para verificar associações ou similaridades entre variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas” (Pereira *et al.*, 2020, p. 5) dentro de cada agrupamento de fator da escala de resiliência.

4.5.5. Análise de conteúdo e textual

O detalhamento dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas ocorreram por meio da análise de conteúdo de Bardin (2006) e, em determinados momentos complementado pela Análise Textual, com auxílio do programa IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Assim, por meio da utilização do programa IRaMuTeQ, ocorreu a análise lexical, que possibilitou o processamento dos dados qualitativos, transformando textos. No caso desta pesquisa, ao transformar os dados das entrevistas realizadas em segmentos de texto, foi possível “identificar a frequência das palavras, criando dicionário de formas ativas, suplementares e eliminadas (classes gramaticais), permitindo análises estatísticas” [...] possibilitando diferentes processamentos e ordenamentos estatísticos dos textos produzidos (Acauan *et al.*, 2020, p. 4).

Esse processamento resultou na análise da nuvem de palavras, que foi utilizada como uma ferramenta de apoio à análise de conteúdo na perspectiva de proporcionar uma visão dos termos mais utilizados, indicando assim uma maior relevância desses em detrimento de outros (Moretti, 2021).

4. 6. Aspectos éticos da pesquisa

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (UFV), conforme definido na resolução CNS 466/2012, após a defesa. Foi aprovado em 06 de junho de 2023, com o número de registro 6.104.197, por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 68979623.3.0000.5153 (Anexo B).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACAUAN, Laura Vargas; ABRANTES, Carolina Vianna; STIPP, Marlucci Andrade Conceição; TROTTE, Liana Amorim Corrêa; PAES, Graciele Oroski; QUEIROZ, Ana Beatriz Azevedo. Utilização do software Iramuteq® para análise de dados qualitativos na Enfermagem: um ensaio reflexivo. **REME – Rev. Min. Enferm.** v. 24, e1326, p. 1-5, 2020.
- ALMEIDA, Jose Guilherme de Andrade; BELLOSI, Tereza Cristina; FERREIRA, Eliana Lúcia. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 643–660, 2015.
- ALVES, Ângela Limongi Alvarenga. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Ângela Limongi Alvarenga. (Org). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.
- ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Educação Superior: um direito de todos? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 393-407, Edição Especial, 2020.
- ANGST, Rosana. Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 27, n. 58, p. 253-260, jul./set. 2009.
- AURÉLIO, **Minidicionário da língua portuguesa**. 4a edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- BALBO, Gisele Cristina. Educação Superior Brasileira: Organização Acadêmica. **Revista Científica Eletrônica do Curso de Direito**. Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral – FAEF, v. 14, n. 1, p. 1-21, 2018.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem** [online], v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2006.
- BARROS, Thiago Henrique Bragato. Por uma teoria do discurso: reconsiderações histórico-conceituais. In: **Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso: inflexões histórico-conceituais**. São Paulo: Editora UNESP, p. 27-71, 2015.
- BECKER, Carolina; ANSELMO, Alexandre Guilherme. Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Conhecimento Online**. Novo Hamburgo, Ano 12, v.1, p. 90-108, - jan./abr. 2020.
- BEZERRA, Jeanne Almeida. Carta de direitos inglesa (bill of rights, 1689): um importante documento na constituição dos direitos humanos. In: COIMBRA, V. C. (org.). **Boletim Conteúdo Jurídico**, n. 884, 410p., Brasília, 2018.

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana; SANTOS, Robson dos. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 7, p. 1-36, 2022.

BORBA, Thamires Mielle. **Desigualdades na educação superior: acesso e permanência de bolsistas ProUni na PUC-RS**. 2017, 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

BRASIL, **Lei 13.146/2015 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Seção 1, p. 6, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dez. de 2016. **Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Casa Civil, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 10 de set. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o.htm. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jan. de 2024.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. **Quando a inclusão acontece: analisando o processo de inclusão de uma criança autista em uma escola da rede pública de João Pessoa**. 2013, 106 f. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2013.

BUARQUE, Cristolvam. **A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CABRAL Leonardo Santos Amâncio. Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 26, n. 57, p. 1-34, 2018.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC/Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

CAMPBELL, Jane. Growing Pains: Disability politics – the journey explained and described. In: BARTON, L.; OLIVER, M. **Disability Studies: past, presente and future**. Leeds: The Disability Press, 1997.

CARMO, Amanda Juliana do. **Evasão universitária: repercussões na trajetória e no projeto de vida dos jovens**. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

CARMO, Felipe Augusto Neves do. **O significado da implantação da república romana**. 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em História Antiga), Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em História, Universidade de Lisboa. Portugal, 2010.

CARNEIRO, Wellington Pereira. A Relevância do Surgimento da ONU para as Relações Internacionais. In: JUBILUT, Liliana Lyra; SILVA, João Carlos Jarochinski; RAMINA, Larissa. (org.). **A ONU aos 70: Contribuições, Desafios e Perspectivas**. Editora: EduUFRR - Editora da Universidade Federal de Roraima, 2016.

CARVALHO, Lara de Oliveira; MEIRA, Manoel Messias; SANTOS, Polyane; PIAU, Deise. Análise das Causas e Efeitos da Evasão Acadêmica do Curso de Engenharia Elétrica no Instituto Federal da Bahia - Campus Vitória da Conquista. In: **XLIV COBENGE – Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, Natal. **Anais[...]**. Natal-RN, p. 1-10, 2016.

CASTRO, Claudio de Moura. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

CASTRO, Luana Paula Vieira de. **Evasão escolar no Ensino Superior: um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel**. 2013, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Cascavel, Paraná, 2013.

CASTRO, Tainara Rigotti de.; GASQUES, Ana Clara Fernandes. A Evasão discente no Ensino Superior: uma discussão teórica. In: **CONBREPRO - Congresso Brasileiro de Engenharia de Produção**, 8, p. 1-9, 2018, Ponta Grossa. **Anais[...]**. Ponta Grossa: UTFPR, 2018.

CAVALCANTE, Maria Cleide Lima Pereira. **Políticas de educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006)**. 2008, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CHARRUF, Lucileide. O Contexto Social da Evasão Escolar: Revisão de Literatura. **Revista Acadêmica Online**, v. 1, n. 29, p. 1-12, nov/dez, 2019.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: Rethink critical discourse analyses: textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 1999.

COOK, Debora; MULROW, Cynthia; HAYNES, Richard Brian. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Annals of Internal Medicine**, v. 126, n. 5, p. 376-380, 1997.

CORDOURO, Leonardo Adolfo Bonatto; CARVALHO, Almir Antônio Fabrício de. Direito a educação como direito humano. In: CUSTÓDIO, André Viana; POFFO, Gabriela Depiné; SOUZA, Ismael Francisco de. **Direitos Fundamentais e Políticas Públicas**. Balneário Camboriú: AVANTIS - Educação Superior, 2013.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes.** 2009, 276f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DINIZ, Débora. **O modelo social da deficiência: a crítica feminista.** Série Anis 28, Brasília, Letras Livres; 2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora.; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos - SUR**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DINIZ, Débora; PEREIRA, Natália; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. **Reciis**, v. 3, n. 2, p. 16-23, 2009.

DORNELLES, João Ricardo. **O que são direitos humanos.** (Coleção primeiros passos). São Paulo: Brasiliense, 2013.

EUROPEAN COMMISSION. **Second chance schools: Results of a European pilot project.** Luxembourg, 2001. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480332.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** London, New York: Routledge, 2003.

FERRAJOLI, Luigi. **Los fundamentos de los derechos fundamentales.** Madrid: Trotta, 2009.

FERREIRA, Ana Carolina Sodré. As formas de escravização presentes na Lei das Doze Tábuas (Século V a.C.). **Epigrafe**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 105-124, 2018a.

FERREIRA, Guilherme Grava. **PaperTool: uma ferramenta para suporte à Revisão Sistemática da Literatura.** 2019, 109f. Monografia (Graduação em Ciência da Computação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FERREIRA, Louani Queiroz Alves. **Trajetórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência.** 2018, 93f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018b.

FIGUEIREDO, Ana Cláudia Mendes de. A capacidade jurídica das pessoas com deficiência: uma resignificação necessária à luz dos direitos humanos e do modelo social de deficiência. **Cad. Ibero-amer. Dir. Sanit.**, Brasília, v.10, n.1, p. 186-202, jan./mar., 2021.

FOLKMAN, Susan; LAZURUS, Richard. An analysis of coping in a middle-aged community sample. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 21, p. 219-239, 1980.

FOLKMAN, Susan; LAZURUS, Richard. If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 48, n. 1, p. 150-70, 1985.

FONSECA, Karoane Leitão da; SOUZA, Ruberlene Fonseca de; COSTA, Geraldo Vieira da. Impacto da greve dos professores para a evasão dos alunos do curso de administração na UFAM. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v.23, n.1, p. 99-111, jan./jun. 2018.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17 n.31, p.59-73, jul./dez., 2013.

FUHRMANN, Ítalo Roberto. Revisando a teoria “dimensional” dos direitos fundamentais. **Rev. de Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 26-32, jan./jun. 2013.

GARCIA, Isadora. Vulnerabilidade e resiliência. **Adolescência Latino-Americana**, n. 2, p. 128-130, 2001.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

GIBSON, Chere Campbell. The distance learner’s academic self-concept. In: Gibson, Chere Campbell. **Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes**. Madison, WI: Atwood Publishing, 1998.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, A.; LASH, S.; BECK, U. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo-SP: Fundação Editora da Unesp – FEU, 2012.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Evasão em instituições federais de Ensino Superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios**. Estudo Técnico. Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa. 55f. 2016.

GIORGI, Rafaelle. Por uma Ecologia dos Direitos Humanos. **Rev. Opinião Jurídica**, Fortaleza, ano 15, n. 20, p.324-340, jan./jun. 2017.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GODOY, Kleber Aparecido Brigido; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; PIOVEZAN, Nayane Martoni.; DIAS, Anelise Silva; SILVA, Diego Vinicius da. Avaliação da resiliência em escolares do ensino médio. **Advances in Health Psychology**, v. 18, n. 1-2, p. 79-90, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Nas malhas da mídia: agenciando os gêneros, produzindo sentidos. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Identidade, cultura e linguagem**. Campinas: Pontes, p. 23-34, 2005.

GUEDES, Carlos Henrique. As convenções de Genebra em face das novas concepções do direito internacional. **A Defesa Nacional**, v. 89, n. 795, p. 51-59, 3 ago. 2020.

HAMMES, Jaqueline Machado; SCHWINN, Simone Andrea. Elementos para compreensão dos direitos humanos: aportes históricos, fundamentação e concretização. In: CUSTÓDIO, André Viana; POFFO, Gabriella Depiné; SOUZA, Ismael Fancisco (Org.). **Direitos fundamentais e Políticas Públicas**. Balneário Camboriú: AVANTIS Educação Superior, 588p., 2013.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022.

HAUSER, Laura Trachtenberg. **Políticas públicas para a cultura**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1 ed., 220p., 2019.

HUNT, Paul. **Stigma**: the experience of disability. London: Geoffrey Chapman, 1966.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD**: Síntese de Indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

JANOSZ, Michel; BLANC, Marc Le. Abandono escolar na adolescência: Factores comuns e trajetórias múltiplas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 34, p. 341-403, 1999.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LANE, Harlan. Construction of deafness. In: DAVIS, Lennard. **The disability studies reader**. Nova Iorque: Routledge, p. 153-171, 1997.

LAVARDA, Eliane Sperandei. **O currículo e a inclusão na educação superior**: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM. 2014, 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LENSKIJ, Tatiana. **Direito à permanência na escola**: a Lei, as políticas públicas e as práticas escolares 2006, 179f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRS, Porto Alegre, 2006.

LIMA, Carolina Alves de Souza. Declarações históricas de direitos humanos. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). **Tomo: Direitos Humanos**. Wagner Balera, Carolina Alves de Souza Lima (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022.

LIMA, Franciele Santos de; ZAGO, Nadir. Evasão na Educação Superior: tendências e resultados de pesquisa. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.9, p.131-164, jul./dez. 2018.

LUCA, Luana; NORONHA, Ana Paula Porto; QUELUZ, Francine Nathálie Ferraresi Rodrigues; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Novas evidências de validade para o Inventário de Estratégias de Coping. **Cienc. Psicol.**, Montevideo, v. 14, n. 2, e2319, p. 1-14, 2020.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, p. 147-176, 2011.

MACIEL, Carina Elisabeth; CUNHA JUNIOR, Muaro; LIMA, Tatiana da Silva. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-20, 2019.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 4ª. Ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

MANOEL, Bárbara; SORATO, Bruna; PEPPE, Juliana; RÉUS, Rafael. Direitos Humanos e Cidadania: um breve estudo dos Direitos Fundamentais e a evolução dos Direitos Humanos ao longo da história. **Maiêutica-Ciências Humanas e Sociais**, v. 2, n. 1, p. 43-50, 2016.

MARGIOTTA, Umberto; VITALE, Gabriella; SANTOS, Jácia Soares. O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: dados, políticas, intervenções e perspectivas. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 349-366, set.-dez., 2014.

MARQUEZAN, Reinoldo. O Discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.14, n.3, p.463-478, set.-dez. 2008.

MASTEN, Ann. **Ordinary Magic: Resilience Processes in Development**. New York, London: he Guilford Press, 2014.

MATOS, Daniel About Seabra.; RODRIGUES, Erica Castilho. **Análise Fatorial**. Brasília: Enap - Escola Nacional de Administração Pública, 74p., 2019.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moares; VALLE, Tânia Gracy Martins. Estratégias de enfrentamento e situações estressoras de profissionais no ambiente hospitalar. **Psicol. hosp.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 02-23, dez. 2014.

MAYORGA, Cláudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Psicologia Política**. v. 12. nº 24. p. 263-281. Maio -ago., 2012.

MENEZES, Carolina Neves; SANTOS, Larissa Rainha Costa; JESUS, Priscilla Silva. A trajetória dos direitos humanos e suas formas de concretização. In: **Seminário Estudantil de Produção Acadêmica (SEPA)**, UNIFACS, v. 11, n. 1, p. 1-14, 2007.

MENEZES, Joyceane Bezerra de; MENEZES, Herika Janaynna Bezerra de; MENEZES, Abraão Bezerra de. A abordagem da deficiência em face da expansão dos direitos humanos. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 17, n. 2, p. 551-572, 30 dez. 2016.

MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: algumas contribuições. In: MERCURI, Elizabeth e POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; DE ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de Professor, [S. l.]**, v. 8, n. 2, p. 77-92, 2009.

MOORE, David. **The Basic Practice of Statistics**. New York, Freeman, 2007.

MORAES, Nayane Cardoso de Souza. **Evasão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Superior: narrativas e desafios**. 2019, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

MORETTI, Isabella. Como criar nuvem de palavras? Tudo sobre a técnica e ferramenta. **Via Carreira**, 2021. Disponível em: <https://viacarreira.com/nuvem-de-palavras>. Acesso em: 13 nov. 2024.

NERI, Anita Liberalesso. O Inventário Sheppard para medida de atitudes em relação à velhice e sua adaptação para o português. **Estudos de Psicologia**, v. 3, n. 1/2, p. 23-42, 1986.

NUNES, Daiane; ARAÚJO, Marley Rosana Melo de. Estudo de Validação de Instrumento para Mensurar Resiliência em Trabalhadores. **Revista Organizações em Contexto**. v.16, n.31, p. 341-367, 2020.

NUSSBAUM, Martha. **Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión**. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones, 2007.

OGASSAVARA, Dante; FERREIRA, Thais da Silva; COSTA, Jeniffer Ferreira; BARTHOLOMEU, Daniel; TERTULIANO, Ivan Wallan; MONTIEL, José Maria. Concepções e interlocuções das revisões de literatura narrativa: contribuições e aplicabilidade. **Rev. Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 3, p. 8-21, ago./dez., 2023.

OLIVEIRA, Celina Santos de; LINS, Luciano Nadler. Identificação das causas da evasão e retenção prolongada de estudantes do Ensino Superior a partir de dados censurados. In: **Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional**, 43., Ubatuba, 2011. **Anais[...]**. Ubatuba: SBPO, p.637-648, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Lilia Candella de. **Visibilidade e Participação Política**: Um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói. 2010, 178f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2010.

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves. **Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior**: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar. 2021, 238f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. UFV, Viçosa, 2021.

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves.; LORETO, Maria das Dores Saraiva de. O processo de evasão de estudantes deficientes na educação superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa/MG. **Educação em Análise**. Londrina, v. 5, n. 1, p. 161-184, 2020.

OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement**. London: MacMillan, 1990.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> . Acesso em: 02 jan 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PALÁCIOS, Augustina. **El modelo social de discapacidad**: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [internet]. Madrid: Ediciones Cinca; 2008.

PASSOS, Joana Célia. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 155-182, abr./jun. 2015.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos direitos humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUERRA, Lúcia de Fátima; GILI, Náder Alexandre Antônio. (org.). **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. v. 1, p. 23-28, 2008.

PEREIRA, Francisco Erinaldo Leite; PEREIRA, Charlene de Oliveira; ESTRELA, Yoshira da Costa Anacleto; RIBEIRO, Rafaela do Carmo; REZENDE, Ariany Cibele Costa; TOLEDO, Miguel Aguila; BEZERRA, André Luiz Dantas; SUÁREZ, Larissa de Araújo Batista; SOUZA, Joelly Holanda de; SOUSA, Milena Nunes Alves de. Estresse, depressão e a relação com o “coping” em acadêmicos de medicina. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 55, p. 1-8, 20 ago. 2020.

PEREIRA, Jaqueline Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.

PEREIRA, Potyara. Política Social. In: FERNANDES, Rosa Castilho; HELLMANN, Aline. (org), **Dicionário Crítico: Política de Assistência Social no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 320 p., 2016.

PEREIRA, Rosamaria Reo; SILVA, Simone Souza da Costa; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; RAMOS, Edson Marcos Leal Soares. Estresse e Características Resilientes em Alunos com Deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-16, 2019.

PESCE, Renata; ASSIS, Simone; AVANCI, Joviana; SANTOS, Nilton; MALAQUIAS, Juaci; CARVALHAES, Raquel. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 436-448, mar./abr. 2005.

PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

PINHEIRO, Flávio Maria Leite. A teoria dos direitos humanos. In: ARAÚJO, João Luís Bezerra de. (Org.). **THEMIS: Revista da ESMEC/ (Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará)**. Fortaleza, v. 6, n. 2, p.111-122, ago/dez 2008.

REIS, Carolina dos; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; HUNING, Simone Maria; AZAMBUJA, Marcos Adegas de. A produção do conhecimento sobre risco e vulnerabilidade social como sustentação das práticas em políticas públicas. **Estudos de Psicologia** [online], Campinas, v. 31, n. 4, p. 583-593, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Ivan Esperança. O CILINDRO DE CIRO. **Notandum**, n. 54, p. 63-73, 23 ago. 2020.

RODRIGUES, Paulo Pardaul. **A Influência da Magna Carta do Rei João Sem Terra nos Direitos e Garantias individuais estabelecidos na Constituição Federal de 1988**. 2013. 100f. Monografia (Pós-graduação em Direito Constitucional) - Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP – Brasília, 2013.

RUA, Maria das Graças. Políticas pública. **Rev. atua.** – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 3. ed., 130p, 2014.

SANTIAGO, Samuel Augusto Silva. Educação e Inclusão Social. In: GUERRA, Rafael Angel Torquemada; JUNIOR, Luciano de Brito; GEGLIO, Paulo César. (Org.). **Cadernos Cb Virtual 8**. João Pessoa: Ed. Universitária, 68 p., 2010.

SANTOS, Carla Sofia. **Estratégias de Coping e Stress no Ensino Superior: Programa de intervenção**. 2012. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Saúde). Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, 2012.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-15, 2019.

SANTOS, Marianna Luiza Alves Soares. **Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia.** 2014, 131f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, Marina Jacob Lopes da Silva. **Políticas públicas e direito: democratização do acesso ao sistema federal de Ensino Superior.** 2015. 69f. Dissertação (mestrado) - Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SANTOS, Sandra. **Um Olhar sobre o Abandono Escolar no Concelho da Trofa.** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Câmara Municipal da Trofa. 2010.

SARAIVA, Leiliane Borges. **A efetivação dos Direitos Humanos com foco no ambiente de trabalho e saúde do servidor do Instituto Federal de Rondônia.** 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Assessoria em Administração), Instituto Federal de Rondônia, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. IFRO, Rondônia, 2019.

SAVÓIA, Mariangela Gentil; SANTANA, Paulo Reinhardt; MEJIAS, Nilce Pinheiro. Adaptação do inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus para o português. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 183-201, 1996.

SCARPINI, Kamilla Berardinelli. **A assistência estudantil e sua relevância para a permanência e formação integral do aluno: o custo-assistência na perspectiva dos seus sujeitos.** 2022, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

SCHMITT, Rafael. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

SENA, Eni de Faria. **Estímulo, acesso, permanência e conclusão no Ensino Superior de alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI): contribuições para o enfrentamento do processo de inserção.** 2011, 225p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiências e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14 n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVA, Aline Oliveira Gomes da. A Normatização do Nome Social como Política Pública na Educação Básica do Estado do Paraná. In: SILVA, Eduardo Dias da; NASCIMENTO, Juscelino Francisco. (Org.). **Políticas Públicas Educacionais.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Dicio Brasil, p. 96-122, 2018.

SILVA, Cleópatra Cardoso da. **Direitos humanos: espaço de experiência e horizonte de expectativa na declaração de direitos do homem e do cidadão de 1789**. 2019, 78f. Monografia (graduação em História) – Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

SILVA, Elaine Cristina Reis.; PEREIRA, Tábata Fernandes. Evasão escolar no ensino público superior: uma revisão sistemática da literatura. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p.62316-62330 jun. 2021.

SILVA, Francisca Islandia Cardoso da; RODRIGUES, Janete de Páscoa; BRITO, Ahecio Kleber Araújo; FRANÇA, Nanci Maria de. Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 391-404, jul. 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; NEIS, Ignacio Antônio; ABREU, Sabrina Pereira de; RODRIGUES, Rosany Schwarz. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SOUZA, Maicon Melito de. A evolução histórica das fontes basilares dos direitos fundamentais. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**, v. 12, n. 1, p. 299- 316, jun. 2017.

SOUZA, Maicon Melito de. Teoria geracional dos direitos humanos em doutrina, lei e jurisprudência. **Revista de Direito do CAPP**. Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 159-174, set. 2021.

SWINARSKI, Christophe. O direito internacional humanitário como sistema de proteção internacional da pessoa humana. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, [S.l.], n. 4, p. 33-48, dez. 2003.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José. (Org.), **Resiliência e Educação**, São Paulo: Cortez, p.43-76, 2001.

TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles. Família e Escola: considerações sobre o papel social dessas instituições na sociedade contemporânea. In: **Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilidade, Fronteira e Diversidade**, 14., 2012. Londrina. **Anais eletrônicos [...]**. Londrina: UEL, 2012.

TEIXEIRA, Rita de Cássia Petrarca; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira; MENTGES, Manuir José. Evasão no Ensino Superior: um Estudo Sistemático. In: CONGRESSO ESCOLAR, PURC, 2019, **Anais[...]**. Rio Grande do Sul: CES, p.1-12, 2019.

THOMAS, Carol. **Disability Theory: keyideas, issues and thinkers**. In: BARNES, Colin; BARTON, Len; OLIVER, Mike. **Disabilities Studies Today**. Cambridge: Polity Press, p. 38-57, 2008.

TINTO, Vicent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, ed. 1, p. 89-125, 1975.

TRESMAN, Susan. Towards a Strategy for Improved Studenty Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study from the Open University. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A** pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURKENICZ, Abraham. **Organizações familiares**: contextualização histórica da família ocidental. Curitiba: Juruá, 2012.

TURQUETI, Adriana; DE SOUZA, Cláudio Gomide; CHINALIA, Fabiana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. In: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; DE SOUZA, Cláudio Benedito Gomide. (Orgs.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Regime Didático da Graduação da Ufv**. 2020. Disponível em: <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/01-2020-CEPE-Regime-Did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

VARISCO, Alessandra Gomes. A evolução dos direitos humanos nas constituições brasileiras. **CONSCIESI**, v. 01, n. 01, p. 184-188, Set/Mar, 2016.

VELDEN, Helena Ferreira Vander.; LEITE, Lúcia Pereira. A Interface entre a Psicologia e a Inclusão Educacional. In: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; DE SOUZA, Cláudio Benedito Gomide. (Orgs.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

VEREZA, Cláudio. Participação na vida política e pública. In: RESENDE, Ana Paula de; VITAL, Flávia Maria de Paiva. (Orgs.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

VIANA, Lenilda Soares. **A realidade do trabalhador com perda auditiva na perspectiva da família**: funcionamento familiar, resiliência e estratégias de enfrentamento. 2021. 145f. Tese (Doutorado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Economia Doméstica, 2021.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Para conhecer os direitos humanos. **Rev. USP**, São Paulo, n.51, p. 210-217, set/nov 2001.

WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro; SOUZA, Camila da Silva. A inclusão na prática: alunos com deficiência no Ensino Superior. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p.146-166, 2017.

YUNES, Maria Angela Mattar. Dimensões conceituais da resiliência e suas interfaces com risco e proteção. In: S. G. MURTA, C. L.-FRANÇA; K. BRITO & L. POLEJACK. (Org.). **Prevenção e Promoção em Saúde Mental**: Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção. 1ed. Novo Hamburgo: Synopsis, p. 93-112, 2015.

YUNES, Maria Angela Mattar. Resiliência. In: FERNANDES, Rosa Castilho; HELLMANN, Aline. (org), **Dicionário Crítico**: Política de Assistência Social no Brasil, Porto Alegre: Ed. UFRGS, 320 p., 2016.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloisa. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José. (Ed.) **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Construção conceitual dos Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lucia Lemos. (Orgs.). **Formação em direitos humanos na universidade**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2001.

6. ESTRUTURA DA TESE

A organização da tese foi concebida de modo a articular cada objetivo específico aos seis artigos que a compõem, estabelecendo uma correlação coerente e complementar entre eles. A pesquisa inicia-se com a apresentação do cenário nacional e internacional acerca dos fatores que influenciam a evasão no Ensino Superior, ao que se soma a problematização do discurso presente na Lei nº 13.409/2016, evidenciando como tal normativa contribuiu para o processo de acesso de estudantes com deficiência à universidade. A partir dessa base contextual, realizou-se o mapeamento do cenário de permanência e evasão dos estudantes com deficiência que ingressaram pela política de cotas na Universidade Federal de Viçosa, com o intuito de delinear de forma mais precisa o perfil do público participante da pesquisa. Na sequência, buscou-se compreender a percepção dos gestores sobre o fenômeno da evasão na esfera da instituição. Posteriormente, foi dada voz a outros participantes da pesquisa: primeiramente, aos estudantes com deficiência que permaneceram na instituição, a fim de analisar as dimensões de sua resiliência; e, em seguida, àqueles que evadiram, juntamente com seus familiares, possibilitando identificar os sentimentos vivenciados e as estratégias de enfrentamento adotadas diante das adversidades.

A seguir, apresenta-se a organização da tese, que foi estruturada no formato de artigos, assim intitulados:

Artigo 1: Fatores explicativos da evasão escolar no Ensino Superior: Uma revisão sistemática da literatura.

Artigo 2: A inclusão pela Lei 13.409/2016: Uma análise discursivo-crítica sobre as cotas para pessoas com deficiência no âmbito do Ensino Superior.

Artigo 3: Mapeamento do acesso, permanência e evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: O cenário das cotas na Universidade Federal de Viçosa.

Artigo 4: Análise sobre a evasão de estudantes com deficiência dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa - MG: O olhar dos gestores institucionais.

Artigo 5: Dimensões da Resiliência: Um retrato dos estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior.

Artigo 6: A evasão do Ensino Superior sob a perspectiva do estudante com deficiência e de seu familiar: Narrativas dos sentimentos vivenciados e das estratégias de enfrentamento às adversidades.

ARTIGO 1

Fatores explicativos da evasão escolar no Ensino Superior: Uma revisão sistemática da literatura¹

RESUMO

Este artigo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática, por meio da análise de artigos publicados entre os anos de 2012 e 2023, de pesquisas sobre os fatores individuais (motivos) que levam os estudantes de graduação à evasão escolar nos âmbitos nacional e internacional. Este trabalho se pautou nas diretrizes estabelecidas pelo protocolo PRISMA - Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses. Foram utilizados os bancos de dados do Scielo, PubMed, Scopus e Lilacs para a busca dos artigos, o que resultaram em 15 artigos elegíveis. Os resultados revelaram que a evasão no Ensino Superior é um fenômeno complexo e global, com impactos significativos nos estudantes, nas suas famílias e na sociedade como um todo. As principais causas da evasão estão relacionadas a fatores familiares, dificuldades de conciliar trabalho e estudo, habilidade prévia à entrada no Ensino Superior e questões relacionadas à integração dos sistemas acadêmico e social na universidade. As conclusões apontam para a necessidade de políticas e práticas institucionais mais inclusivas e de apoio ao estudante.

Palavras-chave: Revisão Sistemática, Evasão Escolar, Ensino Superior, Fatores Individuais.

ABSTRACT

This article aimed to carry out a systematic review of research on the individual factors (reasons) that lead undergraduate students to drop out of school at national and international levels, through the analysis of articles published between the years 2012 and 2023. This work it was based on the guidelines established by the PRISMA protocol - Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses. The Scielo, PubMed, Scopus and Lilacs databases were used to search for articles, which resulted in 15 eligible articles. The results revealed that dropout rates in higher education are a complex and global phenomenon, with significant impacts on students, their families and society as a whole. The main causes of dropout are related to family factors, difficulties in reconciling work and study, skills prior to entering higher education and issues related to the integration of the academic and social system at the university. The conclusions point to the need for more inclusive institutional policies and practices that support students.

Keywords: Systematic Review, School Dropout, Higher Education, Explanatory Factors.

1. INTRODUÇÃO

O crescente número de pesquisas acerca da evasão escolar nos diversos níveis educacionais aponta para a preocupação da temática tanto no contexto brasileiro quanto mundial. Segundo Junior (2012), embora o direito à educação esteja pautado dentro do conjunto dos direitos humanos fundamentais (Júnior, 2012) e respaldado por normativas nacionais e internacionais, tem-se enfrentado desafios que precisam ser superados para garantir uma maior abrangência.

¹ Artigo publicado na Revista Internacional de Educação Superior, Unicamp - Campinas - SP, v. 12, p. 1-20, e026027, 2025.

A evasão de modo geral é classificada como uma característica complexa dentro da esfera educacional, no âmbito do Ensino Superior, pois se apresenta como resultado do rompimento definitivo do estudante com a instituição, culminando assim na não conclusão da graduação (Brasil, 1997). São diversos os contextos que levam o estudante ao ato de evadir. Dessa forma, ele pode ser influenciado por fatores institucionais, sociais ou individuais.

Segundo Tontini e Walter (2014), entre os fatores de ordem institucional se encontram aqueles baseados na qualidade da instituição, na falta de suporte acadêmico, na limitação de recursos financeiros para auxílios, na ausência de programas de permanência estudantil e no ambiente universitário não inclusivo. Já os fatores de cunho social estão relacionados às desigualdades socioeconômicas, aos preconceitos e à discriminação, às pressões familiares e sociais e à dificuldade de conciliar ambiente de trabalho e estudo (Garcia; Lara; Antunes, 2021).

Ao dissertar sobre os fatores individuais que levam o estudante a evadir, Silva *et al.* (2020) apontam que esses são inúmeros e peculiares, podendo perpassar por questões que envolvem a saúde mental, a falta de identificação com o curso, os eventos de vida inesperados, a falta de habilidades de estudo, a indecisão na escolha da carreira, o desempenho acadêmico insatisfatório, a falta de integração, entre outros.

A singularidade das vivências experienciadas por cada indivíduo ao longo de sua vida interfere diretamente em suas decisões, por exemplo, a de abandonar os estudos. Partindo desse cenário, salienta-se que esta pesquisa se propôs a mapear a evasão escolar a partir dos fatores individuais, com o propósito de apontar mecanismos que atenuem tal processo no Ensino Superior. Tal mapeamento foi realizado por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura, no âmbito dos estudos nacionais e internacionais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) define a evasão como o ato do estudante de deixar a instituição educacional sem retornar ao sistema. De acordo com Fritsch (2015), a evasão é:

um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino (Fritsch, 2015, p. 2).

Ainda segundo a autora, tal fenômeno (evasão) “caracteriza-se por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino” (Fritsch, 2015, p. 14).

Em 1996, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras divulgou os resultados de um estudo realizado acerca da categorização das tipologias de evasão, em que esse fenômeno foi descrito em três categorias diferentes. Dessa forma, tem-se a evasão de curso, que aquela em que o estudante se desvincula do curso superior por questões como não efetivação da matrícula, mudança de curso ou exclusão por normas institucionais; além dessa, há a evasão da instituição que, como o próprio nome diz, ocorre por meio da desvinculação do estudante da instituição; e a evasão do sistema, que tem como característica o abandono definitivo do Ensino Superior (ANDIFES, ABRUEM, SESU, MEC, 1996).

Ao definir e descrever a evasão, torna-se indispensável investigar as causas de tais características atribuídas a ela. Essa investigação é realizada por Tinto (1975), por meio do seu modelo de integração do estudante, que busca auxiliar na compreensão das características do abandono e da retenção. O autor delineou o processo de evasão estudantil como sendo influenciado por uma série de fatores, tais como: atributos individuais, características familiares, habilidades prévias à entrada no Ensino Superior, integração do sistema acadêmico e do sistema social na universidade, comprometimento pessoal e institucional, além de fatores sociais e familiares externos ao contexto acadêmico.

Diante disso, torna-se evidente que a evasão é uma característica que requer esforços de combate tanto por parte dos governantes quanto da sociedade. Estudar os fatores individuais que levam os estudantes a evadir do Ensino Superior pode ser uma estratégia importante no combate a todas as formas de evasão.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho, pautado no protocolo PRISMA - Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (Moher, *et al.* 2009), propôs-se a realizar uma revisão sistemática de pesquisas que versam acerca dos fatores individuais (motivos) que levam os estudantes do Ensino Superior à evasão escolar.

No primeiro momento, por meio da constituição do acrônimo *PICOS*, *Population* (estudantes com deficiência); *Intervention* (Ensino Superior); *Comparison* (sem comparador);

Outcome (motivos individuais da evasão); *Study* (todos), foi elaborada a seguinte pergunta de investigação: quais são os fatores individuais que levam os estudantes de graduação com deficiência à evasão escolar?

O procedimento de busca foi realizado de forma independente, nas bases de dados Scielo, PubMed, Scopus e Lilacs. A justificativa para escolha de tais bases de dados está relacionada primeiramente ao fato de as referidas bases serem de domínio público, bem como por abrangerem artigos de todas as áreas (biomedicina, ciências médicas e sociais, artes e humanidades e ciências da saúde). As bases de dados Web of Science, Google Acadêmico e SSRN não foram utilizadas, pois a pesquisa das *strings* dentro da base de dados da Web of Science direcionou este trabalho para outras bases de dados e, no caso do Google Acadêmico e do SSRN, não havia opção de exportar os resultados das pesquisas realizadas com as *strings* propostas para posteriores análises.

Além disso, foram realizadas buscas nas bases de dados utilizando os descritores “*Student Dropouts, Universities, Disabled Persons*”, os quais foram combinados com o operador booleano AND, formando assim três *strings* de busca que, de acordo com as características de cada base de dados utilizada, sofreram ajustes. No Quadro 1, abaixo apresentado, estão representados os termos utilizados e as *strings* formadas:

Quadro 1 – Termos da pesquisa e *strings*

Termo em português seguindo o DeCS/MeSH	Tradução para o inglês seguindo o DeCS/MeSH	Strings
Evasão Escolar	Student Dropouts	“Student Dropouts” AND “Disabled Persons” AND “Universities” (Evasão Escolar E Pessoas com Deficiência E Ensino Superior)
Ensino Superior	Universities	“Student Dropouts” AND “Disabled Persons” (Evasão Escolar E Pessoas com Deficiência)
Pessoas com Deficiência	Disabled Persons	“Student Dropouts” AND “Universities” (Evasão Escolar E Ensino Superior)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

As buscas utilizando as *strings* nas bases de dados ocorreram durante o mês de agosto de 2023 e resultaram em um total de 2.198 artigos encontrados, conforme apresentados no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Resultado das buscas por *strings* e por base de dados

Strings	Lilacs	PubMed	SciELO	Scopus	Total
Student Dropouts AND Disabled Persons AND Universities	0	2	0	4	6
Student Dropouts AND Disabled Persons	0	2	0	4	6
Student Dropouts AND Universities	119	381	4	1682	2186
Total	119	385	4	1690	2198

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Buscando aprimorar e refinar a seleção pelos artigos, foram utilizados critérios de inclusão e de exclusão conforme descritos no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Critérios utilizados para inclusão e exclusão de artigos

Critérios de inclusão:	Critérios de exclusão:
<ul style="list-style-type: none"> • Artigo original; • Artigo que enfatiza estudantes com deficiência; • Artigo que enfatiza os estudantes de graduação; • Artigo que enfatiza a evasão/abandono escolar; • Artigo que enfatiza os estudos da modalidade presencial; • Artigo publicado entre os anos de 2012 e 2023 (recorte temporal). 	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo que não enfatiza os estudantes de graduação; • Artigo que não enfatiza a evasão/abandono escolar; • Artigo que não enfatiza os estudos da modalidade presencial; • Artigo que não utiliza instrumento metodológico qualitativo; • Artigos sem título, sem palavras-chave e/ou sem resumo; • Dissertações, teses, livros e anais de congresso/eventos; • Artigos que realizam revisões sistemáticas; • Artigos que não possuem acesso livre.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Cabe esclarecer que, conforme pode ser observado acima, no Quadro 3, entre os critérios de exclusão de artigos, não se encontra nenhum que abrange “artigo que não enfatiza estudantes com deficiência”, tendo em vista que o número de trabalhos selecionados que atenderia a esse critério seria ínfimo, totalizando 12 trabalhos (Quadro 2) que, após exclusão de duplicados nas bases de dados resultaram em apenas 2 artigos para realização da leitura na íntegra, o que não permitiria a realização da revisão sistemática.

Outro fato a esclarecer é acerca do recorte temporal realizado na pesquisa. Pode-se observar no Quadro 2 que o referido recorte temporal foi de 2012 a 2023, pois, a princípio, considerando que haveria trabalhos que abordassem a evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, a expectativa seria limitar pesquisas realizadas cinco anos antes e cinco anos depois da implementação da Política de Cotas para pessoas com deficiência no Brasil; ou seja, ano de 2017. Como não havia pesquisas suficientes para realização da Revisão Sistemática,

optou-se por manter o recorte temporal e incluir pesquisas de âmbito nacional e internacional, para uma maior robustez dos resultados desse trabalho.

Após seleção dos artigos, eles foram importados e tratados com o uso da *ferramenta* desenvolvida no ano de 2013, pela Universidade Federal de São Carlos, autodenominada *StArt* (*State of the Art through Systematic Reviews*), que tem por objetivo dar suporte ao pesquisador na aplicação da técnica de revisão sistemática (Ferreira, 2019).

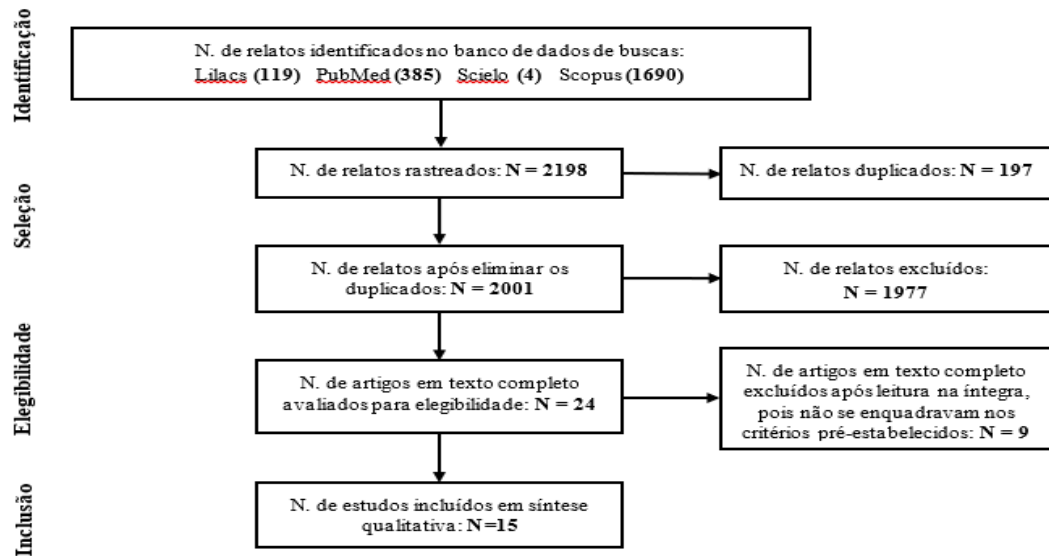
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Resultados da revisão sistemática

No processo de realização da revisão sistemática, após a importação dos artigos das bases de dados para o *software* StArt, dois pesquisadores, de maneira independente, realizaram a seleção dos artigos. Primeiramente ocorreu a exclusão dos artigos duplicados e, em seguida, cada pesquisador fez sua seleção a partir da leitura do título e das palavras-chave dos trabalhos. *A posteriori*, foi feita a leitura do resumo de todos os artigos, empregando os critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos. Após esses processos, os artigos selecionados foram lidos na íntegra na perspectiva de se realizar a avaliação de elegibilidade dos trabalhos. As divergências encontradas durante o processo de seleção por cada pesquisador foram discutidas e dirimidas ao final de cada etapa de seleção/avaliação.

A Figura 1, abaixo apresentada, refere-se ao fluxograma de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos artigos encontrados na pesquisa, conforme preconiza o PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que, de acordo com Page *et al.* (2021), é uma ferramenta metodológica que auxilia os pesquisadores a terem uma maior transparência dos métodos e resultados de revisões sistemáticas.

Figura 1 – Fluxograma de seleção dos estudos (PRISMA)



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Nas bases de dados, foram encontrados o total de 2.198 artigos, sendo 197 desses excluídos por serem duplicados. A partir da leitura de seus títulos e de suas palavras-chave ocorreu a exclusão de mais 1.619 trabalhos, e, após a leitura de seus resumos, foram excluídos mais 358 desses, totalizando uma exclusão de 1.977 artigos, restando, para leitura na íntegra, 24 artigos que tratam das discussões acerca dos motivos do abandono/evasão de estudantes de graduação. Após essa leitura foram selecionados 15 artigos para fundamentar a revisão sistemática ora proposta.

Abaixo, no Quadro 4, pode ser verificado o número de artigos que foram excluídos dentro de cada critério de exclusão pré-estabelecido para a pesquisa em cada uma das etapas.

Quadro 4 – Artigos excluídos segundo cada critério estabelecido por etapa

Crítérios de exclusão	Excluídos após avaliação do título e das palavras-chave	Excluídos após avaliação do resumo	Excluídos após avaliação do texto completo
Artigo que não enfatiza os estudantes de graduação;	238	34	0
Artigo que não enfatiza a evasão/abandono escolar;	187	194	1
Artigo que não enfatiza os estudos da modalidade presencial;	346	82	0
Artigo que não utiliza o instrumento metodológico qualitativo;	310	127	8
Artigos sem título, sem palavras-chave e/ou sem resumo;	220	0	0
Dissertações, teses, livros e anais de congresso/eventos;	177	17	0

Artigos que realizam revisões sistemáticas;	18	4	0
Artigos que não possuem acesso livre.	23	0	0
Total:	1519	458	9
	1977		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Buscando apresentar uma maior compreensão dos 15 artigos selecionados após sua leitura na íntegra, no Quadro 5, apresentado abaixo, encontram-se explicitados os referidos artigos, caracterizados pelo título, pelo(s) autor(es), pelo país e ano de publicação, pela área de abordagem da pesquisa, pelo(s) instrumento(s) utilizado(s) e pelo objetivo de cada pesquisa. Esses artigos estão listados em ordem alfabética dos títulos na língua portuguesa e identificados por números (primeira coluna), para facilitar as discussões do trabalho.

Quadro 5 – Caracterização dos artigos selecionados

Nº Artigo	Título dos artigos	Autor/País/Ano de publicação	Área de estudo da pesquisa	Instrumento(s) utilizado(s)	Objetivo
1	'The placement was probably the tipping point' e the narratives of recently discontinued students. (<i>A colocação foi provavelmente o ponto de inflexão' e as narrativas dos estudantes, recentemente descontinuados</i>).	Hamshire, Claire; Willgoss, Thomas G.; Wibberley, Christopher. Reino Unido, 2012.	Área de Saúde	Qualitativo, Entrevista estruturada	Explorar as experiências universitárias dos estudantes de saúde e as circunstâncias que os levaram à decisão de abandonar o programa.
2	Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university. (<i>Abandonar ou seguir em frente: um estudo qualitativo das experiências universitárias de pessoas autistas</i>).	Cage, Eilidh; Howes, Jack. Reino Unido, 2020.	Áreas Diversas	Qualitativo, Entrevista semiestruturada	Examinar porque as pessoas autistas correm maior risco de abandono escolar, a partir das experiências de pessoas autistas que abandonaram a universidade.
3	Engineering Dropouts: A Qualitative Examination of Why Undergraduates Leave Engineering. (<i>Desistências de Engenharia: Um exame qualitativo de por que os estudantes de graduação abandonam a engenharia</i>).	Meyer, Matthew; Marx, Sherry. EUA, 2014.	Área de Exatas	Qualitativo, Mapa de jornada e entrevista	Explorar as experiências de estudantes de graduação que escolheram deixar a engenharia e captar informações sobre os motivos da saída.
4	Late dropout from nursing education: An interview study of nursing students' experiences and reasons. (<i>Abandono tardio do ensino de enfermagem: um estudo de entrevista sobre</i>	Bakker, Ellen; Verhaegh, Kim; Kox, Jos; Van der Beek, Allard; Boot, Cécile; Roelofs, Pepijn; Francke,	Área de Saúde	Qualitativo, Entrevista estruturada	Fornecer informações adicionais sobre as experiências dos estudantes que contribuíram para o abandono tardio nos programas de bacharelado

	<i>experiências e motivos de estudantes de enfermagem).</i>	Anneke. Holanda, 2019.			em enfermagem na Holanda.
5	University Dropout in Engineering: Motives and Student Trajectories. <i>(Abandono Universitário em Engenharia: Motivos e Trajetórias Estudantis).</i>	Casanova, Joana; Vasconcelos, Rosa; Bernardo, Ana; Almeida, Leandro. Portugal, 2021.	Área de Exatas	Quantitativo e Qualitativo, Questionário sociodemográfico e Entrevista estruturada	Caracterizar os estudantes de engenharia que permaneceram na universidade; os que desistiram durante o primeiro ano (não se matricularam no ano letivo seguinte); e, posteriormente, com os estudantes que abandonaram o curso. Procurou-se conhecer os motivos e o processo da sua evasão.
6	Análisis de la Deserción Estudiantil en el Programa Ingeniería de Alimentos de la Universidad de Cartagena durante el Periodo Académico 2009-2013. <i>(Análise da evasão estudantil do Programa de Engenharia de Alimentos da Universidade de Cartagena durante o Período Letivo 2009-2013).</i>	Diofanor Acevedo, Diofanor; Torres José; Tirado, Diego. Colômbia, 2014.	Área de Exatas	Quantitativo e Qualitativo, Questionário, Documentos oficiais e Entrevista estruturada	Analisar o fenômeno da evasão estudantil no curso de Engenharia de Alimentos da Universidade de Cartagena, durante o período letivo 2009-2013, a fim de esclarecer as principais causas que os levam a abandonar os estudos.
7	Analysis of the attrition phenomenon through the lens of university dropouts in the United Arab Emirates. <i>(Análise do fenômeno do desgaste sob a ótica da evasão universitária no Emirados Árabes Unidos).</i>	Ashour, Sanaa. Emirados Árabes Unidos, 2019.	Áreas Diversas	Qualitativo, Entrevista semiestruturada	Obter uma descrição detalhada e sistemática da experiência de não conclusão da graduação, por meio de uma análise fenomenológica de evadidos, abordando a questão principal: “Quais foram os contextos ou experiências que influenciaram nas decisões dos estudantes e os levaram a abandonar os estudos?”
8	Medical School Attrition - Beyond the Statistics. A Ten Year Retrospective Study. <i>(Desgaste na Faculdade de Medicina - Além das Estatísticas. Um estudo retrospectivo de dez anos).</i>	Maher, Bridget; Hynes, Helen; Sweeney, Catherine; Khashan, Ali; O'Rourke, Margaret; Doran, Kieran; Harris, Anne; O' Flynn, Siun. Irlanda, 2013.	Área de Saúde	Qualitativo, Arquivo dos estudantes, Entrevista semiestruturada	Examinar os fatores associados ao abandono escolar de um período de dez anos (2001-2011) e estudar os efeitos pessoais do abandono escolar em estudantes individualmente.
9	Experiencia universitaria y la evasión de estudiantes de posgrado de la Universidade de São Paulo (USP). <i>(Experiência universitária e a evasão de estudantes de</i>	Adachi, Ana Amélia. México, 2021.	Áreas Diversas	Qualitativo, Entrevista semiestruturada	Analisar a experiência universitária que favoreceu a evasão e os caminhos percorridos por jovens nos cursos de graduação da

	<i>graduação da Universidade de São Paulo).</i>				Universidade de São Paulo (USP).
10	Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. <i>(Factores que influnciam a evasão e o insucesso de estudantes em um curso universitário de matemática).</i>	Castillo-Sánchez, Mario; Gamboa-Araya, Ronny; Hidalgo-Mora, Randall. Costa Rica, 2020.	Área de Exatas	Quantitativo, Questionários, entrevistas e grupo focal	Mostrar alguns fatores que influnciam a evasão e o insucesso de estudantes em um curso de matemática de nível universitário, com o objetivo de fornecer informações e facilitar a tomada de decisões.
11	Dropout stories of Andalusian university students. <i>(Histórias de abandono escolar de estudantes universitários Andaluces).</i>	Gijón, José; Gijón, Meriem; García, Pablo; Lizarte, Emilio. Espanha, 2023.	Áreas Diversas	Qualitativo, Entrevista biográfico-narrativa	Estudar como as dimensões psicológicas, sociais, econômicas, psicopedagógicas, institucionais e didáticas atuam e se relacionam entre si em casos específicos de pessoas que abandonam o Ensino Superior, buscando compreender melhor o fenômeno e a desenvolver medidas de prevenção nas instituições universitárias
12	Hacia la comprensión del abandono universitario en Catalunya: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. <i>(Para uma compreensão do abandono universitário na Catalunha: o caso de Universidade Autônoma de Barcelona).</i>	Condom, Monica; Moreno, José Luis; Sallán, Joaquín; Rodríguez-Gómez, David; Casanoves, Marita. Espanha, 2015.	Áreas Diversas	Qualitativo, Entrevista semiestruturada e grupo focal	Conhecer os motivos que levam os estudantes da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) a abandonar os estudos universitários.
13	Premeditated, dismissed and disenchanted: higher education dropouts in Poland. <i>(Premeditados, rejeitados e desencantados: abandono do Ensino Superior na Polônia).</i>	Zajac, Tomasz; Komendant-Brodowska, Agata. Polônia, 2019.	Áreas Diversas	Quantitativo, Compilação de Dados Administrativo-acadêmico, Questionário e Entrevistas semiestruturadas em profundidade	Lançar luz sobre um problema pouco investigado acerca do desgaste estudantil na Polônia, combinando uma análise de dados administrativos com os resultados de um inquérito sobre candidatos; e um estudo qualitativo sobre abandonos recentes de estudantes do primeiro ano para investigar padrões de abandono entre estudantes do primeiro ciclo.
14	Rotina Acadêmica e Relação com Colegas e Professores: Impacto na Evasão Universitária.	Bardagi, Marucia; Hutz, Cláudio. Brasil, 2012.	Áreas Diversas	Qualitativo, Entrevista semiestruturada	Identificar, por meio de entrevistas realizadas com os universitários evadidos, o tipo de envolvimento acadêmico desses estudantes durante o curso, suas percepções sobre a importância dos

					relacionamentos com professores e colegas para a decisão de saída do curso.
15	Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. (<i>Taxas de abandono estudantil nas universidades catalãs: perfil e motivos de desligamento</i>).	Gairín, Joaquín; Triado, Xavier; Feixas, Mònica; Figuera, Pilar; Aparicio-Chueca, Pilar; Torrado, Mercedes. Espanha, 2014.	Áreas Diversas	Quantitativo, Compilação de Dados acadêmico, Questionário e Entrevista semiestruturada	Investigar o perfil dos egressos e os fatores que podem explicar ou lançar nova luz sobre o que motiva o abandono no sistema universitário catalão. O objetivo final é identificar estratégias que ajudem a garantir maiores taxas de retenção e sucesso dos estudantes.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

4.2. Discussão sobre a revisão sistemática

Buscando atender ao proposto a esta pesquisa, embasando na figura e nos quadros apresentados, assim como nos dados coletados dos artigos selecionados na íntegra para as discussões, foi possível verificar que, dos 15 artigos selecionados, apenas uma pesquisa é de cunho nacional, sendo as outras 14 de natureza internacional. Casanova *et al.* (2021) afirmam que o aumento do número de pesquisas sobre o abandono acadêmico se tornou um fenômeno internacional em função da relevância da temática e dos impactos que decorrem do ato de evadir que acomete três níveis diferentes, sendo eles: os estudantes, as suas famílias e a sociedade. Corroborando, Alencar (2020) afirma que a evasão escolar no Ensino Superior impacta negativamente todas as instituições de educação do mundo gerando perdas de cunho financeiro, acadêmico e social para toda a população.

Foi constatado também que os 15 artigos selecionados que abordam os motivos da evasão no Ensino Superior estão concentrados nas seguintes áreas: exatas (4), saúde (3) e várias áreas (8). Segundo Souza, Sá e Castro (2019), o cenário das altas taxas de evasão nos cursos de exatas são iguais aos citados no estudo de Ruiz, Ramos e Hingel (2007); ou seja, a situação permanece inalterada depois de quase duas décadas, o que explica a necessidade de estudos acerca da evasão nessa área específica. Na área de saúde, os três estudos selecionados estão concentrados nos cursos de Enfermagem e Medicina, sendo que, segundo Bakkera *et al.* (2018, p. 18), tais estudos são importantes, pois o abandono na área de saúde “representa uma perda de capital humano, bem como de capital financeiro”, o que se torna um problema grave, tendo em vista a necessidade desse tipo de profissional e sua escassez cada vez maior. Destaca-se que oito artigos abrangeram mais áreas e permitiram uma visão mais ampla acerca do assunto,

possibilitando conhecer a opinião de estudantes evadidos de áreas distintas. Dessa forma, foi possível traçar um perfil multidisciplinar do processo de evasão que, para Gijón *et al.* (2023), permite a criação de planos de ajuda que melhor se encaixem na situação de cada universidade ou curso, na perspectiva de remediar as situações de abandono.

No que tange à abordagem das pesquisas selecionadas e analisadas, foi possível verificar que dez pesquisas são exclusivamente de abordagem qualitativa e as outras cinco conjugam as abordagens qualitativa e quantitativa. À luz da problemática deste trabalho que é ‘mapear a evasão escolar a partir dos fatores individuais’, tornou-se indispensável que a abordagem dos artigos selecionados perpassasse minimamente pela abordagem qualitativa, pois, conforme afirma Oliveira *et al.* (2020, p. 2), “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”.

Ainda em relação à abordagem qualitativa dos artigos selecionados, cabe destacar que, entre os diversos instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas, a entrevista estava presente em todos os trabalhos desenvolvidos. Minayo e Costa (2018) enfatizam que a entrevista no sentido irrestrito é uma comunicação verbal e, no sentido restrito, é a produção de conhecimento acerca de um objeto definido. Ainda segundo esses autores, essa “é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico” (Minayo; Costa, 2018, p. 141).

Ressalta-se que os trabalhos selecionados apontaram que as entrevistas trouxeram o aporte necessário para a promoção das informações sobre o processo de evasão dos estudantes do Ensino Superior, o que permitiu um mapeamento dos fatores individuais da evasão, uma vez que esse instrumento de coleta de dados possibilita captar informação “que se refere diretamente ao indivíduo em relação à realidade que vivenciada e sobre sua própria situação” (Minayo; Costa, 2018, p. 142).

Os resultados qualitativos encontrados indicam como foco central dos artigos selecionados ‘a exploração das experiências individuais dos estudantes que evadiram/abandonaram o Ensino Superior’. Tinto (1975), por meio do modelo de integração do estudante, buscou compreender as características de estudantes que abandonaram o Ensino Superior. Nesse contexto, seu trabalho converge na mesma direção desta pesquisa, o que permite estabelecer conexão entre elas.

Uma das principais causas para a evasão escolar identificadas na pesquisa estão ligadas às ‘características familiares’ que, segundo Tinto (1975) e Diogo *et al.* (2016), dão destaque a fatores socioeconômicos do indivíduo e de sua família que, nesta pesquisa, é ressaltada pelos

artigos 3, 7, 10 e 15, por meio da fala dos entrevistados que alegam preocupações financeiras; necessidade financeiras; problemas familiares; necessidade de auxiliar financeiramente a família; e a falta de independência econômica, como fatores que influenciaram na decisão de evadir do Ensino Superior. Outras questões mencionadas pelos entrevistados e se encontram nos artigos 5, 7, 11, 12 e 15 estão relacionadas às dificuldades de conciliar atividades acadêmicas e profissional; conflitos de trabalho-educação (fatores ambientais); oferta de trabalho bem remunerado e a incompatibilidade com os horários de estudo; a falta de recursos financeiros e a necessidade de trabalhar; e a impossibilidade de conciliar os estudos com o trabalho.

Salienta-se que os estudos de Krüger Júnior *et al.* (2011) corroboram os resultados desta pesquisa, o que reforça que as dificuldades de se combinar trabalho e estudo são reais, uma vez que os estudantes, muitas vezes, possuem uma carga horária de trabalho excessiva, o que gera uma incompatibilidade de horário entre o trabalho e a universidade.

Outro causa de evasão escolar encontrada na pesquisa realizada está relacionada ao fator que Tinto (1975) intitulou ‘habilidade prévia à entrada no Ensino Superior’; ou seja, a trajetória, o desempenho e a experiência anterior ao Ensino Superior vivido pelo estudante. A Comissão Especial do Ministério da Educação afirmou que, com a precarização do sistema escolar nacional, os estudantes que ingressam no Ensino Superior, o faz de forma deficitária, o que tende a aumentar a dificuldade de aprendizagem, resultando assim em maiores reprovações e, conseqüentemente, no aumento da evasão escolar (Brasil, 1997). Neste trabalho, foi possível verificar que essa questão da habilidade prévia à entrada no Ensino Superior tem relação com a decisão de evadir. Tal afirmação foi relatada nos artigos 3, 5, 7 e 10, em que os entrevistados afirmaram o despreparo para enfrentar o rigor da universidade e do curso; o mal preparo no ensino médio; baixo desempenho acadêmico por dificuldade no processo de aprendizagem; além da falta de conhecimentos básicos prévios.

O fator que Tinto (1975) trata como ‘integração do sistema acadêmico e do sistema social na universidade’ está relacionado, respectivamente, às normativas e estruturas da instituição e à socialização do estudante com os pares; além da à adaptação social na instituição. Esse fator foi intensamente verificado nesta pesquisa, uma vez que foram encontrados nos artigos 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13 e 14 relatos em que os entrevistados trouxeram tais discussões.

Para Silva *et al.* (2020), o sistema acadêmico trata da “identificação do estudante às normas do sistema acadêmico” (Silva, 2020, p. 56), em que a integração do estudante reflete

nas notas, nas aprovações, no aprendizado, na adaptação da estrutura e no cumprimento das regras institucionais. Nesta pesquisa, foram verificados nos artigos discutidos, fatores que propiciaram a evasão escolar, tais como: o pouco favorecimento do desenvolvimento de habilidades nos estágios; a pouca organização e gestão dos estágios obrigatórios; a falta de compreensão com pessoas que possuíam alguma deficiência de aprendizagem; o excesso de exigências curriculares; a dificuldade de aprovação em disciplinas de línguas estrangeiras; as recorrentes reprovações em matérias de base; a falta de aulas práticas; o excesso de conteúdo teórico e o pouco tempo para estudá-los; precariedade de espaços físicos de aulas; e a falta de serviços institucionais que apoiem o processo de aprendizagem dos estudantes.

No que se refere ao sistema social, Silva *et al.* (2020) destacam que esse é fruto das relações do estudante com grupos (de outros estudantes, de professores, de servidores) e do envolvimento em atividades extracurriculares (Tinto, 1975). Nesse contexto, a pesquisa mostra a falta de um bom relacionamento entre estudantes e professores; a dificuldade de estabelecer vínculos com colegas de curso; o estabelecimento de uma cultura hostil nos departamentos; e a exclusão social dos estudantes com deficiência dos ambientes corroboram a decisão de abandonar o sistema educacional.

Com relação ao ‘comprometimento pessoal e institucional’, segundo a perspectiva de Tinto (1975), o comprometimento pessoal está relacionado com as características do estudante, com sua motivação e com sua habilidade acadêmica; ou seja, fatores que estão diretamente ligados ao ato de se diplomar. Já o institucional, segundo o mesmo autor, está relacionado aos motivos que levam o estudante a escolher e se manter em determinada instituição (Tinto, 1975). Durante a realização deste trabalho, foi possível verificar que tais fatores (comprometimento pessoal e institucional) foram constatados nas falas apresentadas nos artigos 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13 e 15. Além dessas, foram registrados diversos depoimentos relacionados à falta de comprometimento pessoal, como o fato do estudante não se reconhecer naquela profissão; o abandono por motivos vocacionais; o não atendimento às expectativas em relação ao curso; a falta de clareza acerca da escolha do curso para o futuro; e a falta de motivação para realizar o curso. Já em relação ao comprometimento institucional, destacam-se o redirecionamento para outra instituição e a desistência devido à decepção com o programa e com a instituição.

Como citado nos procedimentos metodológicos deste trabalho, apenas o artigo 2, intitulado “*Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people’s experiences of university*” (Abandonar ou seguir em frente: um estudo qualitativo das experiências universitárias de pessoas autistas), propôs-se a examinar porque estudantes com deficiência

(autismo) correm maior risco de abandono escolar, a partir das experiências desse público que abandonou a universidade. Esse trabalho foi capaz de fornecer informações relevantes, mas que não podem ser generalizadas em função de serem de uma única pesquisa. Destaca-se que foi possível verificar que as dificuldades e a demora para diagnosticar o autismo se configura como um grande entrave no processo de aprendizagem do estudante que, muitas das vezes, não consegue acompanhar a evolução do ensino, o que o leva a abandonar o curso e a instituição. Outros fatores que contribuem para evasão escolar estão relacionados à falta de compreensão do autismo dentro da universidade e às dificuldades de apoio à saúde mental no âmbito institucional. Por fim, os estudantes com autismo relatam que se sentem excluídos socialmente dos ambientes, o que os levam a abandonar o curso e a instituição.

Segundo Fernandes (2019), a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior é gradativa e necessita de transformações estruturais e administrativas da instituição. Além disso, são necessárias transformações na concepção das pessoas, o que somente será alcançado com um grande esforço voltado para a “informação, conscientização, mobilização, que instrumente e efetue a realização de ações de respeito à diversidade e valorização das diferenças” (Fernandes, 2019, p. 54).

5. CONCLUSÕES

Com base nas informações apresentadas, foi possível concluir que a evasão no Ensino Superior é um fenômeno complexo e global, com impactos significativos nos estudantes, nas suas famílias e na sociedade como um todo. Foram analisados 15 artigos, a maioria deles (14) internacionais, o que indica que o abandono acadêmico é uma preocupação em diferentes partes do mundo.

A concentração dos estudos nas áreas de exatas, saúde e diversas outras permitiu uma análise mais abrangente dos motivos da evasão. Destaca-se a persistência das altas taxas de evasão nos cursos de exatas ao longo do tempo, o que indica a necessidade contínua de estudos específicos nessa área. Na saúde, verificou-se que a evasão é vista como uma perda de capital humano e financeiro, tornando-se um problema grave diante da crescente escassez de profissionais nessa área.

Quanto à abordagem das pesquisas, salienta-se que a maioria delas adotou uma abordagem qualitativa, sendo a entrevista o principal instrumento de coleta de dados. Esse enfoque permitiu uma exploração mais profunda das experiências individuais dos estudantes

evadidos, possibilitando identificar fatores determinantes para a decisão do estudante de abandonar o Ensino Superior.

Os resultados qualitativos sugerem que as principais causas da evasão estão relacionadas a fatores familiares, dificuldades de conciliar trabalho e estudo, habilidade prévia à entrada no Ensino Superior e questões relacionadas à integração do sistema acadêmico e social na universidade. Além disso, o comprometimento pessoal e institucional também emergiu como um dos fatores relevantes, sendo citados os seguintes fatores: falta de identificação com a profissão escolhida, desistência por motivos vocacionais e decepção com o programa e a instituição.

Destaca-se também o estudo específico sobre a evasão de estudantes autistas, evidenciando desafios relacionados ao diagnóstico tardio, à falta de compreensão do autismo na universidade e à exclusão social, o que contribui para a decisão desses estudantes de abandonarem o curso e a instituição.

Em síntese, os resultados da pesquisa fornecem compreensões valiosas sobre os fatores individuais que contribuem para a evasão no Ensino Superior, destacando a importância de abordagens qualitativas para compreender as experiências dos estudantes. As conclusões apontam para a necessidade de políticas e práticas institucionais mais inclusivas e de apoio, visando reduzir as taxas de evasão e promover a formação acadêmica bem-sucedida dos estudantes, bem como mais pesquisas que abordem a evasão escolar de pessoas com deficiência no âmbito do Ensino Superior.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Diofanor; TORRES, José; TIRADO, Diego. Análisis de la Deserción Estudiantil en el Programa Ingeniería de Alimentos de la Universidad de Cartagena durante el Periodo Académico 2009 - 2013. **Form. Univ.**, La Serena, v. 8, n. 1, p. 35-42, 2015.

ADACHI, Ana-Amélia Chaves-Teixeira Adachi. Experiência universitária e a evasão de estudantes de graduação da Universidade de São Paulo. **Rev. Iberoam. Educ. Super**, Ciudad de México, v. 12, n. 35, p. 28-48, 2021.

ALENCAR, Ana Paula Pereira de Lima. **A evasão escolar no Ensino Superior pela perspectiva dos discentes: um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Agronomia (Sede) da Universidade Federal Rural de Pernambuco.** 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES,**

ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, p. 55-65, 1996.

ASHOUR, Sanaa. Analysis of the attrition phenomenon through the lens of university dropouts in the United Arab Emirates. **Journal of Applied Research in Higher Education**. v. 12, n. 2, p. 357-374, 2019.

BAKKER, Ellen. J. M.; VERHAEGH, Kim. J; KOX, Josh H. A. M.; VAN DER BEEK, Allard. J.; BOOT, Cécile. R. L.; ROELOFS, Pepijn D. D. M.; FRANCKE, Anneke L. Late dropout from nursing education: An interview study of nursing students' experiences and reasons. **Nurse education in practice**, v. 39, p. 17-25, 2019.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. **Psico**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da comissão especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras**, 1997. Brasília: MEC, 1997.

CAGE, Eilidh; HOWES, Jack. Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university. **Autism: the international journal of research and practice**, v. 24, ed.7, p. 1664-1675, 2020.

CASANOVA, Joana Ribeiro; VASCONCELOS, Rosa; BERNARDO, Ana Beatriz; ALMEIDA, Leandro da Silva. University Dropout in Engineering: Motives and Student Trajectories. **Psicothema**, v. 33, ed. 4, p. 595–601, 2021.

CASTILLO-SANCHEZ, Mario; GAMBOA-ARAYA, Ronny.; HIDALGO-MORA, Randall. Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. **Uniciencia**, v. 34, n.1, p. 219-245, 2020.

DIOGO, Maria Fernanda; RAYMUNDO, Luana dos Santos; WILHELM, Fernanda Ax; ANDRADE, Silvia Patricia Cavalheiro; LORENZO, Flora Moura; ROST, Flavio Trento; BARDAGI, Marucia Patta. Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 125-151, Mar. 2016.

FERNANDES, Lorena Ismael. A inclusão educacional de pessoas com deficiência nas universidades federais sob a perspectiva da lei 13.409/2016. **ÍANDÉ - Ciências e Humanidades**. São Bernardo do Campo, v. 2, n. 3, p. 45-57, 2019.

FERREIRA, Guilherme Grava. **PaperTool: uma ferramenta para suporte à Revisão Sistemática da Literatura**. 2019, 109f. Monografia (Graduação em Ciência da Computação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FRITSCH, Rosângela. A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015.

GAIRÍN SALLÁN, Joaquin; RODRÍGUEZ GÓMEZ, David; NAVARRO CASANOVES, Marita; MUÑOZ MORENO, Jose Luis; FEIXAS CONDOM, Monica. Hacia la comprensión

del abandono universitario en Catalunya: el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona. **ESSE-Estudios sobre educación**, v. 28, p. 117-138, 2015.

GAIRÍN, Joaquin; TRIADO, Xavier M.; FEIXAS, Monica; FIGUERA, Pilar; APARICIO-CHUECA, Pilar; TORRADO, Mercedes. Student Dropout Rates in Catalan Universities: Profile and Motives for Disengagement. **Quality in Higher Education**, v. 20, n. 2, p. 165-182, 2014.

GARCIA, Léo Manoel Lopes da Silva; LARA, Daiany Francisca; ANTUNES, Franciano. Investigação e Análise da Evasão e Seus Fatores Motivacionais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, n. 1, p. 112–136, jan. 2021.

GIJÓN, José; GIJÓN, Mariem K.; GARCÍA, Pablo; LIZARTE, Emilio J. Dropout stories of Andalusian university students. **Frontiers in Education**, v. 8, p. 01-11, 2023.

HAMSHIRE, Claire; WILLGOSS, Thomas G; WIBBERLEY, Christopher. 'The placement was probably the tipping point' - the narratives of recently discontinued students. **Nurse education in practice**, v. 12, ed. 4, p. 182-186, 2012.

JÚNIOR, José Eliaci Nogueira Diógenes. Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais? **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF, v. 14, ed. 58, 30 jun 2012.

KRÜGER JÚNIOR, Paulo Ricardo; MELLO, Simone Portela Teixeira; DINIZ, Raquel Martins; SANTOS, Elaine Garcia; NEUENFELDT, Camila Schmalfluss.; BARBOSA, Leticia Peter. Pesquisando causas e possíveis soluções para a problemática da evasão em um curso de Administração numa Universidade pública no Sul do Brasil. **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis**, 7 a 9 de dezembro, 2011.

MAHER, Bridget M.; HYNES, Helen; SWEENEY, Catherine; KHASHAN, Ali S.; O'ROURKE, Margaret; DORAN, Kieran; HARRIS, Anne.; O'FLYNN, Siun. Medical School Attrition-Beyond the Statistics: A Ten Year Retrospective Study. **BMC Med Educ**, v. 13, p. 1-16, 2013.

MEYER, Matthew; MARX, Sherry. Engineering Dropouts: A Qualitative Examination of Why Undergraduates Leave Engineering. **Journal of Engineering Education**, v. 103, p. 525-548, 2014.

MINAYO, Maria Cecilia Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos. Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas G. PRISMA: Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **International journal of surgery**, London - England, v. 8, ed. 5, p.336-341, 2010.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago; CUNHA, Ana Maria de Oliveira; CORDEIRO, Euzane Maria; SAAD, Nubia dos Santos. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, 2020.

PAGE, Matthew. J.; MCKENZIE, Joanne. E.; BOSSUYT, Patrick. M.; BOUTRON, Isabelle.; HOFFMANN, Tammy. C.; MULROW, Cinthia. D. Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. **J. Clin. Epidemiol** [Internet]. ed. 134, p. 103-112, 2021.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murilio. Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais. **Relatório produzido pela Comissão especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no ensino médio (CNE/CEB)**, 2007.

SILVA, Izaqueline Jhusmicele Alcantra; NASU, Vitor Hideo; LEAL, Evalda Araujo; MIRANDA, Gilberto José. Fatores determinantes da evasão nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 48-69, janeiro-abril 2020.

SOUZA, Thays Santos; SÁ, Susana; CASTRO, Paulo. Alexandre Evasão escolar no Ensino Superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 44, p. 63-82, 2019.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, v. 45, p.89-125, 1975.

TONTINI, Gerson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de Ensino Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

ZAJAC, Tomasz; KOMENDANT-BRODOWSKA, Agata. Premeditated, dismissed and disenchanted: higher education dropouts in Poland. **Tertiary Education and Management**. v. 25, p. 1-16, 2018.

ARTIGO 2

A inclusão pela Lei 13.409/2016: Uma análise discursivo-crítica sobre as cotas para pessoas com deficiência no âmbito do Ensino Superior¹

RESUMO

A inserção das Pessoas com Deficiência (PCDs) na Lei 13.409/2016 demandou uma análise crítica e detalhada sobre os esforços legislativos para garantir o acesso dessas pessoas às instituições de ensino. A referida lei, que modifica a Lei 12.711/2012, buscou reservar vagas para PCDs nas Instituições Federais de Ensino Superior e técnico. Este estudo objetivou analisar a Lei 13.409/2016, de forma discursiva e crítica, utilizando os princípios teórico-metodológicos da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003). Para tanto, fez uma análise da conjuntura, da prática social e do discurso, considerando o problema social na prática e as maneiras de superar os obstáculos para efetivação da lei. Pode-se concluir que, em termos dos significados representacional, identificacional e acional, a análise das legislações referentes às cotas para o ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior evidenciou a ligação desses significados na construção do discurso legislativo. Já em termos legais, foi possível concluir que existem lacunas para o processo de inclusão dos PCDs, pela necessidade de participação social.

Palavras-chave: Análise do discurso; Lei de cotas; Deficiência; Ensino Superior; Inclusão.

ABSTRACT

The inclusion of People with Disabilities (PWDs) in Law 13.409/2016 demands a critical and detailed analysis of the legislative efforts to ensure access for these individuals to educational institutions. This law, which amends Law 12.711/2012, aimed to reserve spots for PWDs in federal institutions of higher and technical education. This study aimed to analyze Law 13.409/2016 in a discursive and critical manner, using the theoretical and methodological principles of Textually Oriented Discourse Analysis (TODA) by Chouliaraki and Fairclough (1999) and Fairclough (2003). To this end, it analyzed the context, social practice, and discourse, considering the social issue in practice and the ways to overcome the obstacles to the effective implementation of the law. It can be concluded that, in terms of representational, identificational, and actional meanings, the analysis of the legislation concerning quotas for admission to federal educational institutions highlighted the connection of these meanings in the construction of legislative discourse. In legal terms, it was also possible to conclude that there are gaps in the process of inclusion of PWDs, particularly due to the need for social participation.

Keywords: Discourse Analysis; Quota Law; Disability; Higher education; Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Discutir sobre a inserção das Pessoas com Deficiência (PCDs) na Lei 13.409/2016 exigiu uma reflexão sobre alguns pontos importantes que perpassam a tentativa de garantia de acesso dessas pessoas em instituições de ensino. Uma das questões importantes é a recente entrada da discussão de Ações Afirmativas nas agendas políticas brasileiras. Segundo Anhaia (2017, p. 129), apesar da inclusão do debate ter se iniciado no governo de Fernando Henrique

¹ Artigo submetido na Revista Caminhos em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté – SP, aguardando decisão editorial.

Cardoso (1995 - 2002), a pauta se tornou prioritária nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2007 – 2007/2011) já que foi “no decorrer dos dois mandatos [...] que se deu grande parte do processo de tramitação do texto da lei de cotas, quando foi discutido e votado em diferentes instâncias do Congresso Nacional”.

A Lei 12.711/2012, conhecida popularmente como a Lei das Cotas, é um marco jurídico que torna obrigatória a reserva de parte das vagas de acesso às instituições de ensino federal e técnica para pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e quilombolas. Ressalta-se que, nos anos 2000, algumas universidades já haviam implementado as cotas raciais em seus editais de ingresso. De acordo com Amorim (2021), tais ações afirmativas dessas universidades contribuíram para a intensificação do debate nos movimentos sociais e para reivindicações em prol da melhoria em relação à moradia, à renda e à escolaridade, conforme exposto pelo referido autor:

No final dos anos 90 e durante a primeira década dos anos 2000, o tema inclusão ganhou maior relevância no debate público. A igualdade racial esteve no bojo das questões nacionais. Movimentos sociais e partidos políticos pautaram propostas e medidas para incluir as pessoas menos privilegiadas da sociedade, como os negros, em espaços compreendidos como privilegiados, a exemplo das universidades públicas (Amorim, 2021, p. 39).

Destaca-se que tais debates públicos, tanto da sociedade civil quanto da esfera política, desencadearam a sanção da Lei 12.711/2012, no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011/2015 – 2015/2016). Esse fato gerou uma discussão entre duas vertentes dentro do congresso; ou seja, daqueles que apoiavam as cotas raciais e daqueles que defendiam as cotas sociais. O que essa disputa nos revela é o fato de que a defesa de uma cota social marginaliza a discussão racial promovida pelas intelectualidades negras, como Carla Akotirene (2019), que reitera a ideia de que classe e raça não podem ser separadas em contextos de países colonizados, pois essa separação é uma forma de enfraquecer direitos de pessoas não-brancas, sob um falso discurso democrático e universalista de que pensar o social garantiria o acesso das minorias em espaços escolares.

Paralelamente ao debate racial sobre inclusão, surgiu o debate sobre inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, cujo marco inicial ocorreu no Reino Unido, na década de 60, promovendo o modelo social de debate sobre a deficiência. Tal modelo, conforme Cantorani *et al.* (2020), pauta-se no enfrentamento da concepção biomédica sobre o corpo com deficiência e tem como objetivo quebrar estereótipos sobre a incapacidade de PCDs. Diante disso, como destacado por Cantorani *et al.* (2020), o modelo social da deficiência:

parte do princípio de que a deficiência não surge puramente do indivíduo e de sua limitação física, mas da **combinação** das limitações impostas pelo corpo - resultado de algum tipo de perda ou redução de funcionalidade - e da **organização social pouco sensível à diversidade corporal** (Cantorani et.al, 2020, p. 3, grifos nossos).

Essa ressignificação impactou em transformações tanto civis quanto políticas e serviu – e ainda serve – como base para criação de leis inclusivas para pessoas com deficiência. Ao se admitir que a deficiência é multifatorial, pois está relacionada tanto à questão corporal/biológica quanto à questão da organização social, a responsabilidade de inclusão e de acessibilidade sai da esfera do indivíduo e passa a ser do Estado. Cantorani *et al.* (2020) afirmam que um dos avanços para que isso aconteça é a Lei 13.409/2016, que inclui, na lei de cotas, reservas de vagas para as PCDs.

É nesse contexto que este estudo se insere e tem como objetivo analisar discursiva e criticamente, a partir dos princípios teórico-metodológicos da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), a Lei 13.409/2016. Para tal, foram discutidos: a conjuntura legal da lei, com as tramitações dos Projetos de Lei tanto dos que antecederam a 12.711/2012 quanto a da referida no objetivo; a construção social da lei de 2016 em relação à concepção sobre deficiência e aos aparatos legais para a inclusão e acessibilidade, em seus aspectos acionais, representacionais e identificacionais (Fairclough, 2003); as possíveis lacunas da lei que dificultam sua implementação, assim como possíveis maneiras de superar tais obstáculos para, no fim, apresentar uma reflexão sobre a análise construída. Os passos analíticos citados acima constituem a abordagem do quadro metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999).

Dessa forma, este artigo foi dividido nas seguintes seções: introdução; revisão de literatura, que se propõe a realizar a construção teórica da ADTO, principalmente em relação ao construto dos princípios teóricos que a regem: o Modelo Transformacional da Atividade Social, a prática social e o discurso; os procedimentos metodológicos, em que estão descritos os passos da análise e a seleção do corpus e sua categorização; a análise pretendida; e, por fim, as conclusões do artigo, em que são apresentadas as reflexões sobre a análise, focando nos pontos centrais, assim como nas lacunas que, por extensão, podem gerar questionamentos que podem orientar futuras pesquisas sobre o tema.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. A Análise de Discurso Crítica de Chouliaraki e Fairclough

A Análise de Discurso Crítica é uma abordagem situada nos estudos discursivos, cuja característica é a heterogeneidade de seus métodos e de seus princípios. Várias são as formas pelas quais os textos são analisados, pois partem de diferentes concepções da própria noção sobre o que é discurso e, portanto, diferentes métodos são desenvolvidos a depender de tal concepção. Assim, este artigo se embasou na abordagem produzida por Chouliaraki e Fairclough (1999), intitulada Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO). Nessa análise, os autores admitem como ponto de partida não o discurso, mas as práticas sociais, possibilitando uma análise que possa dialogar como as escolhas linguísticas de sujeitos posicionados participam efetivamente na construção dos significados das práticas, sendo, ao mesmo tempo, causa e efeito dessas.

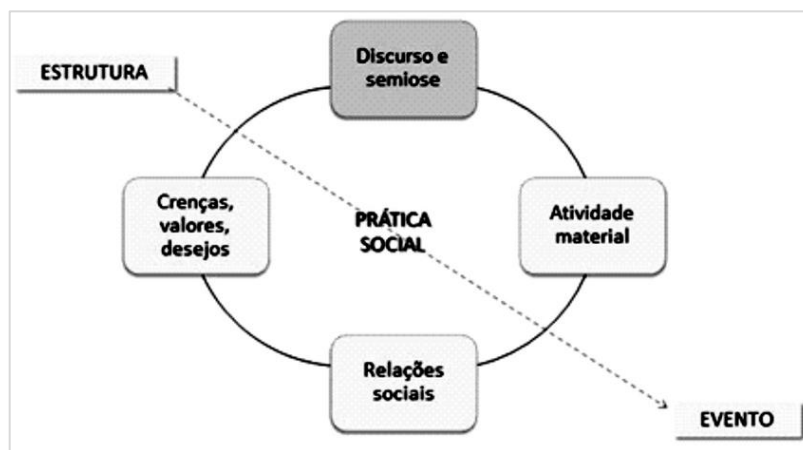
O caráter transdisciplinar da ADTO operacionaliza teorias linguísticas com teorias sociais, mais precisamente o Realismo Crítico (RC). De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), o RC define a vida social como um sistema aberto governado por poderes causais, situados na estrutura social, de forma complexa e contingencial, além de contextualizada. A vida social, em extensão, é concebida por estratos, cada qual com seus mecanismos que dialogam entre si, fazendo com que as práticas sociais sejam vistas a partir do movimento desses mecanismos, incluindo a linguagem como um dos pontos a serem admitidos.

Sayer (2000) explicita os estratos que compõem a realidade: *o estrato do potencial*, de nível mais abstrato, em que mecanismos da estrutura social – de bases econômicas, políticas e culturais – operam regulando e permitindo ações que se realizam nas práticas sociais: *o estrato do realizado* que permeia os outros. O mecanismo principal desse estrato é o sistema-posição prática, no qual sujeitos com suas identidades sociais se posicionam e são posicionados para atuar nas mais distintas práticas. *O estrato do empírico*, por sua vez, é o nível mais concreto em que sujeitos vivenciam suas experiências a partir de suas agências (Archer, 2000). Esses estratos, conforme Bhaskar (1998), atuam concomitantemente em um movimento dialético e relacional no qual a agência transforma as estruturas ao mesmo tempo que essas transformam a primeira nas diferentes práticas sociais. Este modelo é chamado de Modelo Transformacional da Atividade Social (Bhaskar, 1998).

Partindo disso, Chouliaraki e Fairclough (1999) operacionalizam os estratos da vida social dialogando com outras teorias sociais, assim como com teorias linguísticas e discursivas, para explicar a função do discurso na vida social. Assim como o RC, eles reiteram que a vida social é constituída por práticas sociais reconhecidas como formas habituais, situadas espaço-temporalmente, nas quais pessoas aplicam recursos que podem ser materiais e/ou simbólicos para agir no mundo em interação com outros sujeitos. Retomando o materialismo geográfico de Harvey (1996), eles admitem que tais práticas são configuradas por diferentes momentos, quais sejam: atividades materiais, fenômenos mentais, relações sociais e discurso.

Segundo Resende (2017), esses momentos da prática social apresentados na Figura 1 reconhecem as atividades materiais como recursos de ordem concreta, como a arquitetura de uma escola, os livros, ou seja, tudo aquilo que é um objeto e atua operando na prática social particular. Em relação às pessoas com deficiência, as atividades materiais são de extrema importância, pois atuam como um instrumento para a eficácia, ou não, da inclusão desses sujeitos. Por sua vez, os fenômenos mentais são as crenças, os valores e os desejos das pessoas posicionadas e em posições, enquanto as relações sociais são as formas como as interações acontecem resultando em hierarquias ou solidariedades. Por último, o discurso e as materializações semióticas que acontecem nas práticas, materializadas, nos eventos e nos textos de diferentes semioses (verbal, não-verbal, gestual...).

Figura 1 – Os momentos da prática social, segundo Chouliaraki e Fairclough



Fonte: Resende, 2017, p.14.

Partindo da discussão de Laclau e Mouffe (1985) sobre articulação e internalização, Chouliaraki e Fairclough (1999) ainda discutem a maneira pela qual os momentos da prática se realizam. Dessa maneira, os momentos da prática se combinam contingencialmente,

internalizando uns nos outros de forma que cada momento possui características de outros. Assim, quando se debruça sobre os discursos, aspectos das atividades materiais, dos fenômenos mentais e das relações sociais construídas podem ser analisadas textualmente.

Assim sendo, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), a analista e o analista do discurso o definem como *um momento* da prática social, de natureza semiótica que articula recursos simbólicos e discursivos próprios ao mesmo tempo em que se articula e se internaliza com outros momentos não-discursivos (Figura 2). É exatamente essa definição que descentraliza a análise sobre o discurso, partindo, então, das práticas em sua totalidade, assim como da discussão sobre a maneira pela qual elas medeiam as estruturas sociais e os eventos empíricos. Outra questão importante sobre as práticas sociais é o fato de que elas estão inseridas em redes de práticas; ou seja, a prática particular combina elementos de outras, fazendo com que seja fundamental uma análise da conjuntura na qual está inserida.

Figura 2 – Os mecanismos do momento discursivo



Fonte: Acosta, Resende, 2014, p.131.

Como já mencionado, cada momento da prática possui seus próprios mecanismos que também se articulam e se internalizam. Para Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), os mecanismos do momento semiótico, o Discurso, a partir de agora grafado com letra maiúscula, é constituído por três ordens: os gêneros, os discursos e os estilos. De acordo com Fairclough (2003), as ordens do discurso são categorias que, ao mesmo tempo, possuem características sociais e linguísticas por estarem na prática social.

Essa visão faircloughiana faz parte da operacionalização dos estratos do Realismo Crítico com as teorias linguísticas: para ele, a estrutura social é vista, pelo ponto de vista da

linguagem, como um potencial semiótico, concepção esta retirada da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994). O estrato do empírico é admitido, como os textos, ou seja, as materializações do momento discursivo da prática social. É por isso que nas ordens discursivas os gêneros, os discursos e os estilos são caracterizados sociolinguisticamente, pois eles estão no estrato do realizado, medeiam as questões sociais e as competências linguísticas.

Como já exposto, cada momento da prática social é constituído de mecanismos próprios que, para Fairclough (2003), apresentam-se por meio dos conceitos de gênero, discurso e estilo, que se figuram como modos de agir, de representar e de ser, respectivamente.

Com relação aos gêneros, Fairclough (2003) afirma que esses produzem significados *acionais* e, a partir disso, os define como modos de agir e interagir discursivamente², cuja análise remete para a estrutura e o funcionamento do gênero discursivo, mais precisamente para a discussão de sua função. Dessa forma, volta-se para o questionamento sobre (i) o que as pessoas fazem quando interagem nas práticas sociais, obedecendo – ou não – as regulações e normas do gênero discursivo que caracteriza tal interação; (ii) quais relações sociais são construídas; e (iii) quais tecnologias comunicativas são utilizadas.

Segundo Fairclough (2003), os discursos são formas de representação discursiva sobre a realidade. As escolhas linguístico-discursivas recorrentes que agentes sociais fazem para representar sua experiência revelam posicionamentos e pontos de vistas sobre ela, assim como produzem distintas formas de produzir significado sobre uma mesma temática. Os significados aqui são, portanto, *representacionais*, concretizados linguisticamente pelo sistema de transitividade³ (Halliday, 1994), representando escolhas lexicogramaticais responsáveis por instanciar os processos, os participantes e as circunstâncias de aspectos da vida social.

Por fim, os estilos são as formas de identificação discursivas de si e de outros, produzindo significados *identificacionais*. Para Fairclough (2003), a maneira como os sujeitos se engajam nos textos revelam a construção de suas identidades e a forma pela qual constroem

² Fairclough (2003) afirma que os modos de agir e interagir discursivamente estão diretamente relacionados à intertextualidade e às premissas, uma vez que a forma como as pessoas agem e interagem no discurso é moldada por referências a outros textos e práticas sociais anteriores (intertextualidade) e guiada por pressupostos ou crenças implícitas (premissas) que orientam essas interações.

³ Segundo Halliday (1994), o sistema de transitividade se refere aos tipos de processos (ações, eventos, estados) que as orações expressam e como os participantes (entidades envolvidas) e as circunstâncias (condições ou detalhes adicionais que dão mais informações, como tempo, lugar, modo e causa) se relacionam a esses processos. O autor afirma que são seis os principais tipos de processos, sendo eles: materiais (ação física ou de mudança no mundo externo), mentais (atividades internas como percepção, emoção e pensamentos), relacionais (definição ou atribuição de características), comportamentais (envolvem ações observáveis ligadas às atividades internas), verbais (comunicação verbal ou simbólica - falar, contar, relatar) e existenciais (expressam a existência de algo). Como citado anteriormente, as circunstâncias incluem: tempo (quando algo acontece), lugar (onde algo acontece), modo (de que forma algo acontece) e causa (por que algo acontece).

as identidades dos outros nas práticas sociais em que estão inseridos. Dessa forma, as modalidades⁴, aspectos linguísticos de tal significado, apontam o engajamento sobre as proposições feitas, produzindo identidades mais ou menos comprometidas com a “verdade” assim como as relações de poder, que geram identidades de hierarquias ou de solidariedades no momento em que negociam demandas.

Uma questão importante que parte da operacionalização do Realismo Crítico é o fato de que do mesmo modo que os momentos da prática social se articulam e se internalizam, os mecanismos de cada prática também operam da mesma forma. Assim sendo, gêneros, discursos e estilos, por mais que didaticamente sejam separados, atuam de forma relacional e dialética: “representações (discursos) podem ser legitimadas em particulares formas de ação e interação (gêneros) e inculcados em formas de identificação (estilos)”, como exposto por Fairclough, (2003, p. 29). É essa lógica relacional e dialética do momento semiótico da prática social que o autor argumenta ser a interdiscursividade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Textualmente Orientada, de Chouliaraki e Fairclough (1999), principalmente da concepção de discurso como o momento semiótico da prática social, é preciso, então, entender o método de análise proposto pelos autores. Ao admitirem que existem momentos não-discursivos, a analítica se debruça não apenas na análise do texto em si, mas também na de elementos extratextuais que fazem parte da prática particular em questão e da rede de práticas sociais na qual está conectada. Para tal, os autores elaboraram um enquadre metodológico representado a seguir, pelo Quadro 1:

⁴ Para Fairclough (2003), a modalidade é um conceito que diz respeito à maneira como os falantes e escritores expressam diferentes graus de certeza e possibilidade (Modalidade Epistêmica) ou de obrigação, permissão ou proibição (Modalidade Deontica) em suas declarações e ações discursivas. O autor afirma que a modalidade envolve a forma como os falantes se posicionam em relação ao que estão dizendo.

Quadro 1 – O enquadre metodológico de Chouliaraki e Fairclough

1. Um problema		
2. Obstáculos a serem superados	(a) Análise da conjuntura	
	(b) Análise da prática em particular	(i) Práticas relevantes
		(ii) Relações do discurso com outros momentos da prática
	(c) Análise do discurso	(i) Análise estrutural
(ii) Análise interacional		
3. Função do problema social na prática		
4. Possíveis maneiras de superar obstáculos		
5. Reflexão sobre a análise		

Fonte: Adaptado de Chouliaraki e Fairclough, 1999, p.60.

O primeiro passo da análise é a identificação de um problema social com faceta discursiva. Neste estudo, o problema é a **inserção das pessoas com deficiência na Lei 13.409/2016 e suas implicações**. Procurou-se, portanto, ater-se em como essa inserção foi feita, como ela altera a Lei 13.409/2016 e quais são os efeitos ideológicos (Fairclough, 1992), que derivam dessa transformação.

O segundo passo é definido como obstáculos a serem superados e se inicia com a análise da conjuntura. Nesse contexto, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), é o momento no qual se especifica a configuração das práticas sociais na qual a prática particular – neste caso, a lei em questão – está localizada. É, pois, uma análise das questões sociais que perpassam a construção da lei em um movimento de descontinuidade histórica capaz de explicar os poderes causais que foram operados. Nesta pesquisa, **a conjuntura foi construída pela análise do projeto de lei e suas tramitações, que derivaram na lei 12.711/2012 e na Lei 13.409/2016, com a intenção de promover uma reflexão sobre como o histórico político-jurídico se estabeleceu para a inserção das PCDs**. Logo após a análise da conjuntura, parte-se para a análise da prática particular; ou seja, **como a Lei 13.409/2016, vista no momento semiótico, como o gênero discursivo, articula e internaliza atividades materiais, fenômenos mentais e relações sociais**. É uma etapa em que se debruçou na maneira pela qual a forma de agir e interagir discursivamente pode revelar objetos, crenças, valores e construção de hierarquias e solidariedades. Em seguida, foi realizada a análise textualmente orientada, **analisando, interdiscursivamente, os significados representacionais, identificacionais e acionais**

presentes nas referidas leis, levando em consideração as categorias linguísticas escolhidas e seus efeitos sociais de sentido⁵ (Chouliaraki; Fairclough, 1999, Fairclough, 2003).

O terceiro passo da análise é definido como a função do problema social na prática. Esse passo consiste em uma explicação crítica que leva a refletir se houve transformações efetivas na vida social ou apenas reproduções de hierarquias. No estudo em questão, a reflexão tenta responder **se a inserção das PCDs na lei contribuiu efetivamente para a inclusão de tais pessoas, assim como para a permanência delas na instituição que foi alocada.** O quarto passo, que se refere às possíveis formas de superar os obstáculos, conta com **sugestões que podem ser efetivadas para a garantia dos direitos das PCDs,** e, por fim, o quinto passo, que diz respeito às **reflexões sobre a análise produzida.**

Assim, conforme descrito abaixo no Quadro 2, ressalta-se que, a partir dos significados representacionais, identificacionais e acionais, foram definidas, respectivamente, as categorias analíticas de sistema de transitividade, modalidade, intertextualidade e premissas que, em conjunto com as perguntas elaboradas, nortearam a análise discursiva.

Quadro 2 – Categorização do corpus

Significados	Categoria	Perguntas
Representacional	Sistema de transitividade	Como os beneficiários são representados? Quais circunstanciadores são operados? Quais são os efeitos sociais de sentido?
Identificacional	Modalidade	Quais são as modalidades presentes? Como elas produzem engajamentos em relação às proposições da lei? Quais processos de identificação são encontrados? Quais são os efeitos sociais de sentido?
Acional	Intertextualidade e premissas	Quais vozes estão inseridas? Quais são os efeitos sociais de sentido?
Explanatória-crítica	-	Há efetiva inclusão de pessoas com deficiência?

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

⁵Para Fairclough (2003), os efeitos sociais de sentido se referem à forma como os discursos, práticas e representações produzem significados que impactam e são impactados pelas relações sociais. Em um contexto analítico, especialmente em relação à abordagem, Fairclough (2003) afirma que esses efeitos podem ser examinados sob três categorias, sendo elas: acional, identificacional e representacional. Para o autor, os efeitos sociais de sentido no contexto acional se referem à forma como as ações e interações sociais são realizadas no discurso; ou seja, o foco está nas práticas sociais e nos modos de agir dos indivíduos dentro de um contexto. Já os efeitos sociais de sentido no contexto identificacional, segundo o autor, estão relacionadas à construção de identidades sociais, de grupos e de papéis sociais por meio do discurso; isto é, a forma como os indivíduos ou grupos se veem e são vistos é o ponto central. Os efeitos sociais de sentido no contexto representacional, segundo Fairclough (2003), refere-se à forma como a realidade é representada e como os significados são construídos por meio de práticas discursivas; ou seja, o foco está nas representações de eventos, pessoas e instituições no discurso.

A partir dos passos metodológicos anteriormente mencionados foram realizadas as análises pertinentes.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1. A conjuntura sociopolítica das Leis 12.711/2012 e 13.409/2016

Nesse momento da análise, procurou-se identificar as redes de práticas sociais mais amplas nas quais a elaboração, a tramitação e a sanção das leis estão inseridas na perspectiva de entender os contextos que as perpassam. Dessa forma, foram discutidos os projetos de lei que as antecederam, buscando assim compreender as justificativas negociadas para a futura implementação.

Conforme Anhaia (2017), 15 Projetos de Lei (PL) antecederam a elaboração, tramitação e sanção da Lei 12.711/2012. Segundo a autora, os projetos de lei orbitavam em duas temáticas para justificar a necessidade de se criar uma ação afirmativa que pudesse democratizar o acesso a instituições de ensino federal e técnica. São elas: (i) apresentação de diagnósticos sobre a desigualdade do acesso a tais instituições e (ii) indicações das razões para se aprovar o PL como uma política pública apta a solucionar o problema social diagnosticado.

A autora, então, elenca a forma como os autores dos PLs expõem os diagnósticos que demonstravam a desigualdade do perfil dos egressos que, em sua maioria, eram oriundos de escolas particulares, justificada pela baixa qualidade do ensino básico público brasileiro. A essa exposição, soma-se a discussão social da marginalização sistemática à qual negros, indígenas e pessoas de baixa renda são submetidos, fazendo com que as instituições educacionais federal e técnica sejam “mecanismos de reprodução das desigualdades sociais no país” (Anhaia, 2017, p. 130).

Além disso, Anhaia (2017) discute a forma como outras vozes são inseridas, como forma de argumentação sobre as questões sociais, que balizam a desigualdade de acesso às instituições federais. Trazendo o debate civil de movimentos sociais assim como da intelectualidade negra, os proponentes dos projetos de lei recorrentemente citam a denúncia do mito da democracia racial. Amorim (2021) faz uma potente análise sobre as ideologias presentes nos debates de políticas de ação afirmativa e alega que a concepção do mito da democracia racial é fundamental para que se entenda tanto aqueles que defendem as cotas como aqueles que as contrapõem. Para o analista crítico do discurso, retomando Freyre (2006), tal

mito faz com que o país seja “compreendido como uma espécie de paraíso racial, ponto de vista que é amplamente difundido pelos meios oficiais. O Brasil é compreendido, assim, como um país em que não existem conflitos raciais” (Amorim, 2021, p. 31).

Entretanto, os PLs assumem uma posição de denúncia dessa falsa ausência de conflito, a partir da inserção dos debates, como, por exemplo, do Movimento Negro Unificado (MNU). Esse movimento, desde a redemocratização, tenta inserir nas agendas políticas e civis o debate racial sob a perspectiva sociológica (Amorim, 2021), segundo a qual a raça é um construto sócio historicamente construído, principalmente em países colonizados (Maldonado-Torres, 2018). Dessa forma, os diagnósticos expostos no projeto de lei são assumidos por três pilares: a desigualdade do acesso às instituições de ensino devido à baixa qualidade do ensino básico público, as desvantagens cumulativas das populações negras, indígenas e de baixa renda e a operação ideológica do mito da democracia racial. Todos eles são premissas para a efetivação de políticas de ação afirmativa, como solução para tais desigualdades, como exposto por Anhaia (2017):

Tendo em vista que os PLs em análise correspondem a proposições de políticas públicas, pode-se afirmar que os autores compartilhavam do entendimento de que o Estado brasileiro deve ou pode atuar no sentido de solucionar o problema das desigualdades de acesso ao Ensino Superior (Anhaia, 2017, p. 130).

Partindo dessa ideia da responsabilidade do Estado de promover políticas públicas de democratização do acesso, a Lei 12.711/2012 é elaborada, tramitada e sancionada no Governo Dilma Rousseff (2011/2015 – 2015/2016).

O projeto de lei 46/2015, que antecipa a Lei 13.409/2016, foi redigido pelo Senador Cassio Cunha Lima, tendo como objetivo alterar a Lei 12.711/2012. Nesse projeto, foram inseridas as pessoas com deficiência na política de ação afirmativa de ingresso às instituições de ensino federais e técnicas. Foi sugerido, então, mudança do texto da lei mais precisamente os artigos 3º, 5º, 7º e 8º com nova redação desses artigos.

As justificativas elaboradas pelo PLs, diferentemente das anteriores, não expõem dados sobre as desigualdades que pessoas com deficiência sofrem e nem cita, de forma explícita ou implícita, demandas e debates dos movimentos sociais das PCDs. A justificativa parte da Constituição de 1988, descrita como um marco que inaugura uma “era de modernização” (Brasil, 2015, p. 2), no Brasil, trazendo um dado, sem fontes, de que milhões de brasileiros, antes invisíveis, foram “beneficiados pelos ventos da igualdade”. Essa interessante metáfora

demonstra que a igualdade é, na verdade, uma brisa que ora toca tais invisíveis, mas que não se mantem como direitos adquiridos. A justificção se segue:

Por meio de normas referentes aos idosos, aos afro-brasileiros, às mulheres, às crianças e aos adolescentes, aos quilombolas e indígenas, **e também às pessoas com deficiência, este Parlamento capitaneou reformas sociais de dimensões bíblicas** (Brasil, 2015, p. 2, grifos nossos).

Chouliaraki e Fairclough (1999), ao discutirem sobre o momento analítico da conjuntura, segundo os quais toda e qualquer prática social particular está articulada a uma rede de práticas, orientam pensar que discursos particulares se misturam e dialogam com discursos outros. É o que acontece no trecho anteriormente transcrito: a justificção jurídica se mescla a práticas sociais religiosas - “dimensões bíblicas” - dialogando, assim, reformas de cunho político-sociais com uma visão cristã, ao trazer, além da Constituição, o texto da bíblia como um argumento de autoridade. Para Fairclough (2003), a inserção de outros textos tem como efeito social de sentido a maneira pela qual expositores negociam diferenças; ou seja, a escolha de outras vozes revela tanto posicionamentos quanto relações de poder. Dessa forma, inserir a dimensão religiosa faz com que a inclusão de pessoas com deficiência seja um ato benéfico, de ordem moral sublime e caridosa.

A promoção da igualdade social é concebida no PLs como uma ampliação do “poder vivo da sociedade” (Brasil, 2015, p. 2), que significa tanto o efeito social de pessoas “ajudadas” quanto uma resignificação do próprio País, como uma nação mais sábia e ambiciosa, “na medida em que se apercebeu do enorme potencial de sua gente antes esquecida”. O que se pode concluir dessa justificativa é que a inserção de pessoas com deficiência é vista como um ato que beneficia a nação, no geral, resignificada, inclusive em termos capitalistas, como “ambiciosa”, uma vez que se beneficia do potencial dos indivíduos. Em outras palavras, tal inserção gera benefícios para o país e não para os sujeitos, uma vez que tais indivíduos são capazes de gerar benefícios para a sociedade. Assim, se segue:

A proposição que ora trago à apreciação dos ilustres Pares deixa-se entender desta forma: trata-se **de estender a proteção equalizante da “lógica das cotas” às pessoas com deficiência**, que, no momento da criação da Lei nº 12.711, em 29 de agosto de 2012, não foram nitidamente divisados pelo legislador, embora, com justo título, devessem tê-lo sido (Brasil, 2015, p. 2).

Não é proposição de difícil justificativa, visto tratar-se **apenas** de uma ampliação no escopo da lei, que se faz necessária para compatibilizar as responsabilidades normativas desta Casa com os anseios da sociedade, claramente expressos nas últimas duas décadas. (Brasil, 2015, p. 3).

Nota-se que os trechos acima mostram que a justificção é percebida como uma ampliação da Lei 12.711/2012 sobre a qual sua lógica, antes elaborada por questões raciais e econômicas, pode ser estendida às questões de deficiência. Há, aqui, uma analogia entre o perfil dos que se beneficiam da lei, o que se pode inferir que a inserção das pessoas com deficiência não necessita de alterações extensas da lei, já que é “apenas” uma soma do seu escopo. A seguir, procurou-se abordar a análise da prática particular e como essa reitera a lógica do projeto de lei do Senado aqui descrito.

4.2. A análise da prática particular: a articulação e a internalização dos momentos na Lei 13.409/2016

Este momento analítico, conforme apontam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 62), tem como objetivo “especificar as relações entre o Discurso e os outros momentos da prática social particular” que, nesse caso, é a Lei 13.409/2016. A explanatória-crítica de Bhaskar (1998) reforça que tais relações estão fortemente constituídas com bases em relações de poder. Já o conceito teórico sociológico de poder a que os autores se ancoram é o de Thompson (1995), o qual afirma que o poder são construções de sentido a serviço de relações assimétricas e isso nos orienta a pensar que ele é parcialmente discursivo, assim como toda prática social.

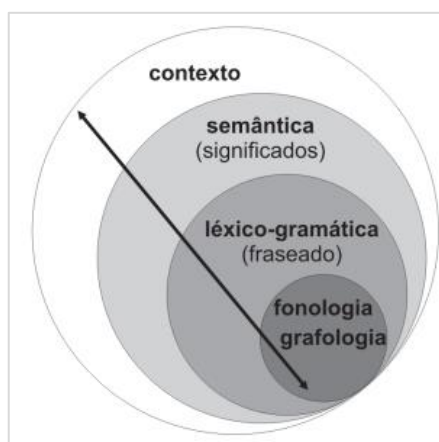
Desse modo, *o momento semiótico articula e internaliza fenômenos mentais* que podem ser recuperados pela análise dos projetos de lei, bem como pelas vozes inseridas na seguinte justificção: crenças em relação ao racismo, à democracia racial, à injustiça da desigualdade da qualidade do ensino e à capacidade das PCDs. Além disso, o *Discurso articula e internaliza relações sociais* – a Lei de Cotas tenta diminuir a desigualdade de acesso a instituições de ensino federal, de nível médio e superior, evidenciando e causando disputa entre vozes que se posicionam favorável e as que são contrárias a essa ação afirmativa. Destaca-se que não se encontram na análise articulações e internalizações com atividades materiais, o que gera uma lacuna na implementação da lei em termos de estrutura física e elaboração de materiais didáticos.

4.3. A análise do discurso

O momento analítico que se volta às questões linguístico-discursivas da prática particular tem como ponto principal o caráter interdiscursivo; ou seja, a articulação e internalização dos mecanismos do momento semiótico da prática social: o discurso. Fairclough (2003) se baseia nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), que admite a linguagem como um potencial sociosemiótico constituído por estratos. A estratificação da linguagem é um ponto importante porque dialoga com a estratificação da vida social, assim percebida pelo Realismo Crítico (Bhaskar, 1998, Sayer, 2000). Os estratos partem das categorias mais abstratas para as menos, conforme pode ser observado na Figura 3 apresentada adiante.

Partindo, então, de contextos culturais e situacionais, destaca-se que a linguagem produz significados compreendidos como metafunções, que são instanciados por escolhas lexicogramaticais que, por sua vez, são materializados em aspectos fonológicos e gráficos. Para Halliday (1994), existem três metafunções que operam simultaneamente, quais sejam a ideacional, a interpessoal e a textual, em que a primeira são construções lexicogramaticais que funcionam produzindo significados para como os sujeitos representam a realidade; a segunda para como estabelecem relações; enquanto a terceira, para como as duas primeiras organizam textualmente tais significados. Os sistemas linguísticos que compõem cada metafunção são, respectivamente, o da transitividade, o da modalidade e o tema-remata (Halliday, 1994).

Figura 3 – A estratificação da linguagem



Fonte: Fuzer e Cabral, 2011, p. 189.

Fairclough (2003), então, operacionaliza as metafunções em significados, ou seja, a ideacional é concebida como representacional; a interpessoal é dividida em dois significados, o acional e o identificacional; enquanto a textual é vista como instrumento de organização textual dos anteriores. Dessa maneira, a Lei 13.409/2016 foi analisada na relação dialética entre os significados, assim como as redações dadas pela Lei 14.723/2023. A lei se inicia da seguinte forma:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita (Redação dada pela Lei no 14.723, de 2023) (Brasil, 2016).

A redação do artigo primeiro já estava na Lei 12.711/2012. Em termos de organização textual, ele representa a posição temática, a informação que vem primeiro e orienta a interpretação do texto como um todo (Halliday, 1994). Em termos representacionais, tal artigo legisla sobre a ação instanciada em um processo material que “reservarão”, no futuro do indicativo, circunstanciada espacialmente, “nos cursos de graduação”, e quantitativamente, “50% das vagas”, nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC).

Segundo Halliday (1994), os processos materiais têm como função representar ações concretas que transformam a realidade; ou seja, a reserva é concebida aqui como uma ação afirmativa que muda a realidade daqueles que serão beneficiados por ela. O tempo verbal é um elemento lexicogramatical de significação identificacional, pois é uma modalidade de obrigação, o que faz com que tais instituições tenham a responsabilidade de democratizar o acesso a elas. Os beneficiários, que são a meta do processo material, são representados e identificados pela sua origem em termos de escolaridade; ou seja, “estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Isso visa retratar a desigualdade do ensino básico público que, em termos acionais, funciona como uma forma de inserção das vozes dos projetos de lei que justificaram a necessidade das cotas devido à desigualdade da qualidade do ensino.

A redação dada pela Lei 14.723/2023 especifica ainda mais os beneficiários, já que 50% do preenchimento das vagas são reservadas a estudantes “oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita”. O processo material representado pela

afirmativa de que “deverão ser reservadas” articula significados representacionais – da ação material transformadora – com significados identificacionais – pela modalidade de obrigação “deverão”, reiterando a responsabilidade das instituições cujos beneficiários são identificados em termos econômicos, diferentemente da identificação anterior de escolaridade. O que se pode perceber aqui, em termos acionais, é que a forma de identificação em posição temática insere a polêmica das cotas sociais e das cotas raciais descrita na conjuntura, legitimando as vozes contestadoras da Lei de Cotas, já que o elemento orientador da interpretação da lei posiciona a identidade de renda como ponto norteador da lei.

O artigo terceiro da Lei, já que o segundo foi vetado, possui a seguinte redação dada pela Lei 12.711/2012, pela Lei 13.409/2016, cortadas pela Lei 14.723/2023:

Art. 3o Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por **autodeclarados pretos, pardos e indígenas**, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Art. 3o Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas **e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação**, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Redação dada pela Lei no 13.409, de 2016, grifos nossos).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas **por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas**.

O artigo 3º apresenta os beneficiários da lei, bem como a forma como esses são descritos, com a voz passiva do processo verbal “autodeclarar”, que é instanciada por identificações raciais “pretos, pardos e indígenas”. Destaca-se que duas questões são importantes aqui: a política de autodeclaração do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a lógica das cotas que, inicialmente, foi construída pelo critério racial. Percebe-se, em termos acionais, que a elaboração da lei inseriu as vozes dos movimentos sociais liderados pelas intelectualidades negras dos projetos de lei, que antecedem a Lei 12.711/2012. Essa lei conseguiu um avanço importante de democratização do acesso às populações marginalizadas, somando o critério racial ao critério econômico do artigo 1º, reiterando, dessa forma, a concepção de que raça e classe são identidades em interseção (Akotirene, 2019). Assim, a lógica das cotas é uma lógica racializada.

A redação da Lei 13.409/2016 inclui as pessoas com deficiência como beneficiários das cotas para o ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior. É interessante perceber, em termos discursivos e sociais, que essa inclusão, mais do que apenas uma soma aos beneficiários das cotas, reitera a voz do projeto de lei que o antecede. Isso porque, se não há mudança substancial no texto da lei, a lógica da lei que se aplica em termos raciais é a mesma para sua aplicação em termos de deficiência. O parágrafo único que legisla sobre as vagas remanescentes define o beneficiário como “estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Percebe-se, assim, que as identificações orbitam entre identidades raciais de deficiência e de escolaridade nas Leis 12.711/2012 e 13.409/2016. Esses artigos foram cortados e substituídos pela redação da Lei 14.723/2023 que reproduz o texto do artigo terceiro e faz as seguintes modificações:

§ 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, a autodeclarados pretos, **pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.** (Redação dada pela Lei no 14.723, de 2023).

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Incluído pela Lei no 14.723, de 2023).

A modificação da redação do primeiro parágrafo reitera a lógica racial das cotas da Lei 12.711/2012 e a inserção das pessoas com deficiência da Lei 13.409/2016, em posição temática; ou seja, as vagas remanescentes seguem critérios raciais e de deficiência somadas à escolaridade em espaços públicos. Tal modificação também inclui o parágrafo 2, que versa sobre os tipos de vagas e sua ordem de estabelecimento a qual os beneficiários devem seguir. Os artigos 4º, 5º e 6º seguem os mesmos critérios para o ingresso nas instituições de ensino técnicas e tecnológicas.

4.4. A função do problema na prática

Este é o momento analítico que investiga, a partir de uma crítica-explanatória, a forma como a prática particular, no caso a Lei 13.409/2016, funciona em termos de poder: como ela transforma a realidade? Ela contribui para mudanças positivas? Ela reitera relações de poder?

Não é possível negar que a Lei de Cotas é um marco importante para populações que, pela desigualdade do ensino público e privado do país, assim como dos sistemas de opressões (Collins, 2019), produzem e reproduzem preconceitos e, por extensão, negação de direitos. As cotas representam um instrumento político que tenta minimizar o abismo do ingresso entre pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, de baixa renda e a população branca de classe média e alta. Ela é, dessa forma, uma ação afirmativa que contribui para mudanças positivas na sociedade.

Dessa forma, algumas questões podem ser discutidas a partir, principalmente, do objetivo do estudo em questão sobre a inserção das pessoas com deficiência nessa Lei. A primeira é a ausência das vozes do movimento civil no projeto de lei do senado, que reverbera na sua construção. A justificção de aplicar a lógica equalizante do ingresso de pessoas pretas, pardas e indígenas às pessoas com deficiência deixa lacunas para a efetiva implementação da inserção das PCDs, pois essas necessitam, além da modificação dos editais de ingresso, de uma profunda modificação estrutural de acessibilidade, tanto arquitetônica quanto de material didático, bem como de profissionais capacitados para a inclusão real de tais sujeitos (Cantorani, *et al.*, 2020). Não há, na realidade, uma semelhança da lógica equalizante, pois são sujeitos que experenciam a realidade de maneira muito distintas, o que gera uma dificuldade de permanência das pessoas com deficiência tanto no Ensino Superior quanto no médio.

4.5. Possíveis maneiras de superar os obstáculos

Para superar elementos de sustentação de hegemonias, algumas questões podem ser eficientes. Uma delas é o necessário diálogo entre congresso e sociedade civil, por meio da escuta ética e compromissada dos movimentos de pessoas com deficiência para que elas, a partir de suas vozes e demandas, possam orientar maneiras eficientes de ingresso e de permanência em instituições de ensino.

A segunda questão é de ordem sociológica, pois é preciso derrubar a justificção de que existe uma lógica universalizante para o ingresso de populações negras, indígenas e

deficientes. Essa perspectiva deixa de levar em consideração as especificidades dos grupos e faz com que as últimas sejam menos representadas que as primeiras. Sugere-se, então, a inserção de um artigo que legisle sobre as formas distintas de acesso, com atenção à estrutura física, à elaboração de materiais didáticos inclusivos e à necessidade, nas licenciaturas, do trabalho com a educação inclusiva em seus currículos.

5. CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo analisar discursiva e criticamente a inserção das pessoas com deficiência na Lei 13.49/2016. Considerando a conjuntura dos projetos de lei que as antecederam, assim como aspectos linguístico-discursivos de sua elaboração, alguns pontos podem ser recuperados, tais como as crenças de que as PCDs são capazes de beneficiar o país; a lógica equalizante baseada em critérios raciais que balizam a justificação de tais sujeitos; e a ausência de discussão de aspectos materiais que representam lacunas que devem ser debatidas e incluídas social, política e juridicamente

Assim, em termos dos significados representacional, identificacional e acional, pode-se concluir que a análise das legislações referentes às cotas para o ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior, ora representadas pelas Leis 12.711/2012, 14.723/2023 e especialmente pela Lei 13.409/2016, evidencia a intersecção desses significados na construção do discurso legislativo.

Foi possível apurar que os textos utilizados na análise do discurso refletem um significado representacional ao legislar sobre a ação de reservar vagas em instituições de ensino. Expressões como “reservarão” e “deverão ser reservadas” indicam a intenção de transformar a realidade, promovendo um acesso mais equitativo ao Ensino Superior. Outro fato é que ao mencionar “estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”, a legislação aborda diretamente a desigualdade de oportunidades na educação, criando uma representação social que busca corrigir distorções históricas e sociais.

Com relação ao significado identificacional, foi possível verificar que as legislações estabelecem categorias que não apenas descrevem os beneficiários, mas também reconhecem identidades sociais e econômicas específicas. A inclusão de “estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo per capita” na Lei 14.723/2023 reforça a identificação dos beneficiários em termos de sua situação econômica. Assim, a legislação não só identifica os grupos sociais que devem ser priorizados, mas também legitima sua necessidade, o que reflete um compromisso com a justiça social e a inclusão.

Em se tratando do significado acional, destaca-se que seus efeitos na legislação são visíveis ao evidenciar a responsabilidade atribuída às Instituições Federais de Ensino Superior que, por meio da expressão “deverão”, são obrigadas a democratizar o acesso ao ensino impondo, assim, um dever ético e social que motiva ações concretas em prol da inclusão.

Portanto, apesar da imensa contribuição da Lei 13.409/2016, reitera-se a necessidade da inclusão das vozes sociais de pessoas com deficiência para a melhoria da lei e para a inserção e permanência desse público em instituições educacionais. Essa lacuna permite, portanto, pensar a urgência de estudos que se debrucem sobre a lei, sobre os processos de implementação e sobre a arquitetura e os materiais didáticos inclusivos. Isso é de extrema importância para a efetivação de uma país que seja realmente democrático e garanta a justiça social.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, María Del Pilar Tobar; DE MELO RESENDE, Viviane. Gêneros y suportes: por um refinamento teórico dos níveis de abstração. **Romanica Olomucensia**, n. 2, p. 127-142, 2014.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

AMORIM, Francisco Higo de. **Cotas raciais nas universidades e alunos cotistas: representações sociais em textos da mídia online ao longo da primeira década da Lei 12.711/12**. 2021. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, 2021.

ANHAIA, Bruna Cruz. A Lei de cotas e a universidade pública brasileira em debate. **Revista Contraponto**, v. 4, n. 2, p. 123-137, 2017.

ARCHER, Margaret. Realismo e o problema da agência. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 6, p. 51- 75, 2000.

BHASKAR, Roy. Societies. **Critical realism**. London, New York: Routledge, ed. 1, 52p, 1998.

BRASIL. Lei n. 12.711. 29 de ago. de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Casa Civil, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 04 de jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dez. de 2016. **Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Casa Civil, Brasília,

2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: Acesso em: 04 de jul. 2024.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto; HELMANN, Caroline Lievore; CARVALHO, Sani de; SILVA Rutz da. *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250016, 2020.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: Rethink critical discourse analyses: textual analysis for social research.** London, New York: Routledge, 1999.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 495p. 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** London, New York: Routledge, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 51ª ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta; DA COSTA OLIONI, Raymund. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional. **Calidoscópico**, v. 9, n. 3, p. 188-197, 2011.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to Functional Grammar.** 2. Ed. London: Edward Arnold, 1994.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista.** Siglo XXI, Madrid, España, 1987.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, v. 2, p. 27-53, 2018.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. *In*: RESENDE, Viviane de Melo; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva. **Outras perspectivas em análise do discurso crítica.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SAYER, Andrew. Características chave do realismo crítico na prática: um breve resumo. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 6, p. 7-32, 2000.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ARTIGO 3

Mapeamento do acesso, permanência e evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: O cenário das cotas na Universidade Federal de Viçosa¹

RESUMO

Esta pesquisa buscou mapear, sob a perspectiva dos aspectos sociais e demográficos, o acesso, a permanência e a evasão de estudantes com deficiência no cenário da Universidade Federal de Viçosa, considerando que a instituição faz uso da Política Nacional de Cotas no Ensino Superior brasileiro, regulamentada pela Lei nº 12.711/2012 e ampliada pela Lei nº 13.409/2016. Essa política simboliza um avanço importante na democratização do acesso às universidades federais. A pesquisa foi caracterizada como documental, sendo ela de abordagem quantitativa e buscou identificar a realidade dos estudantes que ingressaram por meio da Política de Cotas na instituição no ano de 2024. Foram avaliadas variáveis como sexo, faixa etária, naturalidade, tipologia de deficiência, modalidade de matrícula, cursos e Centros de Ciências. Os resultados apontam que 74,36% dos estudantes permaneceram, enquanto 25,64% evadiram. Por meio de seus resultados, foi possível concluir que é necessário reforçar as políticas institucionais para elas se tornarem mais eficazes, promovendo a efetiva inclusão e a redução da evasão.

Palavras-chave: Mapeamento; Acesso; Permanência; Evasão Escolar; Deficiência; Ensino Superior.

ABSTRACT

This research sought to map, from the perspective of social and demographic aspects, the access, retention, and dropout rates of students with disabilities at the Federal University of Viçosa, considering that the institution uses the National Quota Policy in Brazilian higher education, regulated by Law No. 12.711/2012 and expanded by Law No. 13.409/2016. This policy symbolizes an important advance in the democratization of access to federal universities. The research was characterized as documentary, with a quantitative approach, and sought to identify the reality of students who entered the institution through the quota policy in 2024. Variables such as gender, age group, place of birth, type of disability, enrollment method, courses, and Science Centers were evaluated. The results indicate that 74,36% of students remained, while 25,64% dropped out. Through the research results, it was possible to conclude that it is necessary to reinforce institutional policies to become more effective, promoting effective inclusion and reducing dropout rates.

Keywords: Mapping; Admission; Permanency; School Dropout; Deficiency; Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

A implementação da Política Nacional de Cotas no Ensino Superior brasileiro, regulamentada pela Lei nº 12.711/2012 e ampliada pela Lei nº 13.409/2016, simboliza um avanço importante na democratização do acesso às universidades federais. Entre os grupos beneficiados por essa política, encontra-se o das pessoas com deficiência que enfrentam desafios específicos, os quais vão além do ingresso, estendendo-se à permanência e conclusão da graduação. Segundo Martins, Leite e Ciantelli (2018), é nítida uma maior preocupação por

¹ Artigo publicado na Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais – PR, v. 18, n.5, p. 1-22, e17814, 2025.

parte do país acerca dos processos de acesso e de permanência no Ensino Superior “de grupos socialmente desfavorecidos, como é o caso do estudante com deficiência” (Martins; Leite; Ciantelli, 2018, p. 16).

Entretanto, mesmo admitindo avanços na democratização do acesso ao Ensino Superior, tal processo ainda se apresenta como obstáculo para diversos estudantes com deficiência, seja pela falta de acessibilidade nas etapas do processo seletivo seja pela carência de informações sobre os direitos garantidos pelas políticas afirmativas (Garcia, 2016). Outro fator que impacta esse acesso está ligado às desigualdades socioeconômicas, uma vez que a deficiência pode estar relacionada às dificuldades adicionais de acesso à educação básica de qualidade, podendo resultar assim na falta de competitividade desses estudantes nos processos seletivos e, conseqüentemente, em seu ingresso no Ensino Superior.

Os estudantes com deficiência que superam as árduas barreiras do processo de acesso ao Ensino Superior, deparam-se com outro grande desafio, que é de permanecer na instituição até a conclusão da graduação. Reis e Tenório (2009) destacam que a permanência acadêmica não deve ser entendida apenas “como o simples ato de persistir apesar e sob todas as adversidades, mas a possibilidade de continuar estando dentro; estando junto; estando “*in*”” (Reis; Tenório, 2009, p.4). Esse ato de estar dentro vai além dos diversos fatores internos e/ou externos à instituição que são capazes de influenciar o desempenho acadêmico do estudante, eles podem resultar na evasão escolar.

Dessa forma, o combate à evasão escolar exige políticas mais eficazes que, para Corrêa e Noronha (2008), só se efetivarão após uma maior compreensão dos fatores que contribuem para a evasão. Segundo Oliveira e Ferreira (2016), tais fatores podem ser de natureza sociodemográfica que estão relacionados a indicadores inerentes ao perfil do estudante. Além desses, há os fatores psicológicos, que estão relacionadas às questões cognitivas e psicoemocionais; os socioculturais, que se referem ao contexto social e aos aspectos familiar do estudante; e os institucionais, que estão ligados à falta de infraestrutura das instituições, à escassez de recursos pedagógicos adaptados, à falta de formação docente para práticas inclusivas e outras que possam atender às demandas específicas de cada estudante e sua deficiência.

Nesse contexto, este estudo buscou mapear, sob a perspectiva dos aspectos sociais e demográficos, o acesso, a permanência e a evasão de estudantes com deficiência no cenário da Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa que ingressaram no ano de 2024. Para isso, buscou-se descrever o público contemplado pela Política de Cotas para pessoas com

deficiência, visando possibilitar subsídios para a formulação de políticas mais eficazes alinhadas às necessidades efetivas dos estudantes, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão do Ensino Superior.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa documental, de abordagem quantitativa, que teve como objetivo identificar os fatores sociodemográficos relacionados ao acesso, à permanência e à evasão escolar de estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, que se inseriram no Ensino Superior no primeiro semestre do ano de 2024 por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência. Para obtenção das informações, foi utilizado o banco de dados vinculado à instituição.

No que tange à pesquisa documental e ao seu emprego em estudos, Gil (1991) salienta que pesquisas realizadas a partir de documentos são importantes por proporcionarem uma compreensão mais aprofundada do problema de pesquisa ou por formularem hipóteses que possibilitem sua verificação. Já em relação à abordagem quantitativa, ela se respalda em função de sua maior objetividade na representação da realidade científica. Segundo Gil (2006), as pesquisas quantitativas partem do princípio de que tudo pode ser quantificado; ou seja, de que as informações podem ser representadas por números, o que permite sua classificação e posterior análise.

A coleta dos dados ocorreu por meio de solicitação oficial das informações necessárias aos órgãos da instituição responsáveis – Pró-Reitoria de Ensino e Diretoria de Registro Escolar – por armazená-las. Em seguida, já de posse dos dados, fez-se uso de planilhas do programa Microsoft Excel 365 e do software PSPP (*Program for Statistical Analysis of Sampled Data*) para organizar os dados e elaborar as análises estatísticas descritivas de frequência, respectivamente, e constituir os gráficos estatísticos para uma melhor apresentação dos resultados alcançados neste estudo. Cabe destacar que foram cumpridos os preceitos éticos da pesquisa em todas as etapas, buscando preservar a confidencialidade das informações obtidas.

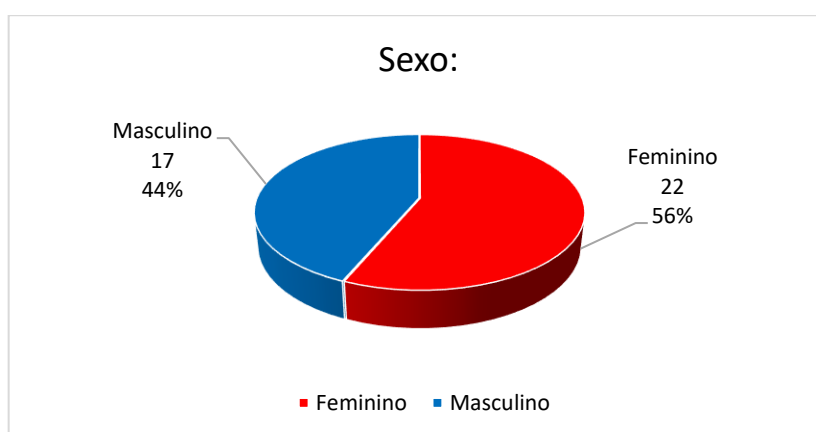
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Caracterização da população estudantil que ingressou por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência no letivo ano de 2024

Esta pesquisa foi constituída de 39 estudantes admitidos por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Viçosa, no ano de 2024. Destaca-se que para sua realização foram utilizadas as seguintes variáveis: sexo, faixa etária, naturalidade, tipologia de deficiência, modalidade da matrícula realizada, cursos e distribuição por Centro de Ciências, visando conhecer o perfil estudantil e a identificação de mecanismos relevantes no acesso ao Ensino Superior. De acordo com Cruz e Gonçalves (2013), as matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior são percebidas nos censos escolares, porém não há um mapeamento detalhado dessa população, o que dificulta o acompanhamento da trajetória estudantil, bem como a busca pela implementação de políticas que combatam a evasão escolar.

A análise da variável sexo, conforme descrito no Gráfico 1, revelou uma proporcionalidade na distribuição das matrículas realizadas entre homens (44%) e mulheres (56%), contribuindo para reflexões sobre a equidade no ingresso por meio da Política de Cotas entre as categorias (homem e mulher), conforme preconiza os princípios norteadores da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009).

Gráfico 1 – Dados gerais de matrícula: Sexo

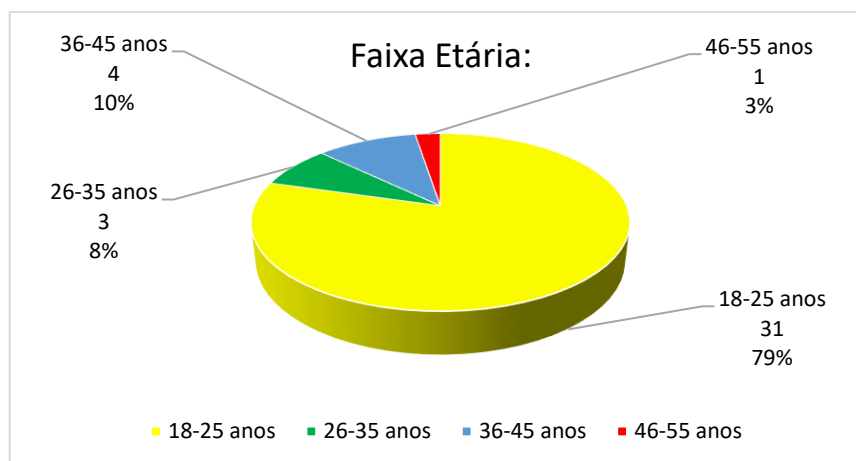


Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Com relação à faixa etária dos ingressantes no Ensino Superior, no ano de 2024, por meio da cota para pessoas com deficiência, apresentado no Gráfico 2, foi possível verificar a pouca diversidade etária da população estudantil, em que verificou-se que 79% dos

participantes que ingressaram tinham a faixa etária de 18 a 25 anos. Tal percentual permite pressupor que estudantes mais velhos podem enfrentar maiores desafios para acessarem o Ensino Superior, o que reflete no baixo percentual das demais faixas etárias.

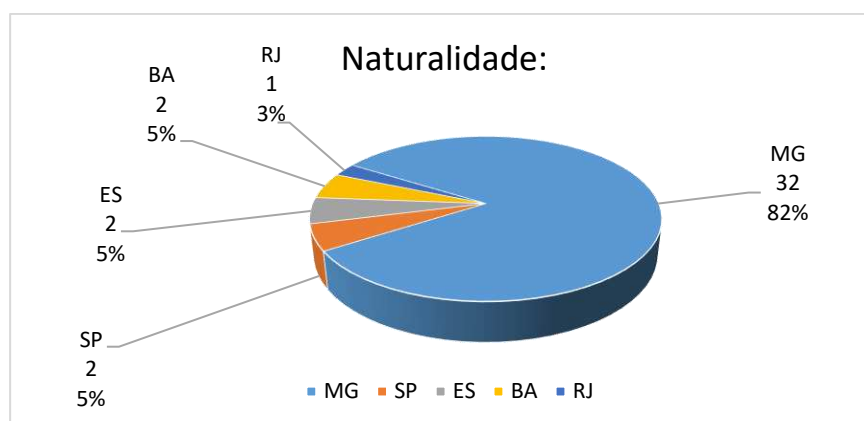
Gráfico 2 – Dados gerais de matrícula: Faixa etária



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Com relação às análises referentes à naturalidade, representada no Gráfico 3, foi possível identificar que a maior concentração dos estudantes ingressantes é proveniente geograficamente do estado de Minas Gerais (82%); estado em que a instituição estudada está localizada. O fato de a naturalidade da maior parte dos ingressantes ser a mesma da localização da instituição pode ter relação com a deficiência do estudante e com a necessidade de esses estudantes estarem mais próximos de sua rede de apoio familiar. Nesse sentido, destaca-se que de acordo com Oliveira (2021), a primeira rede de apoio do estudante com deficiência é a família, “que deve ser declarada como o cerne de maior importância ante a sociedade” (Oliveira, 2021, p. 187).

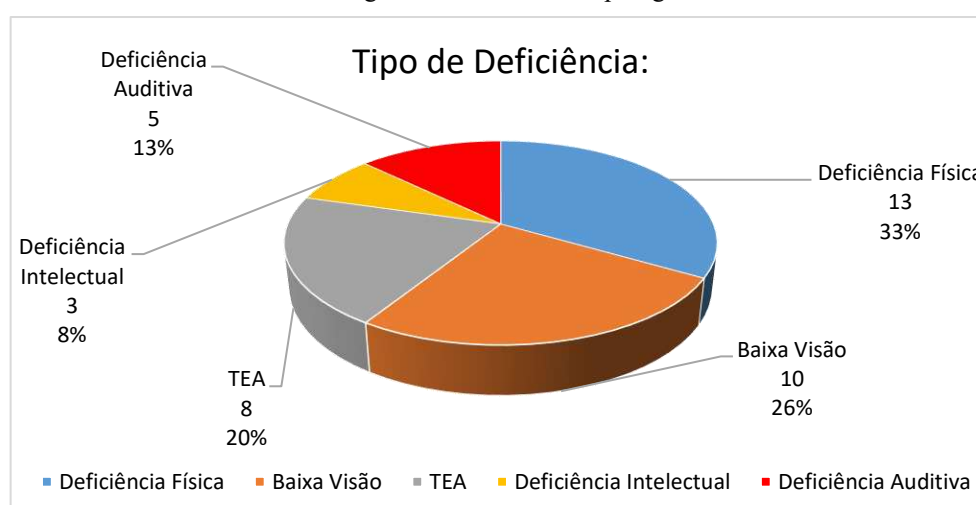
Gráfico 3 – Dados gerais de matrícula: Naturalidade



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Ao abordar a tipologia da deficiência dos estudantes ingressantes, conforme Gráfico 4, foi possível perceber um maior equilíbrio entre os tipos de deficiência física (33%) e de baixa visão (26%). As demais deficiências receberam os seguintes percentuais: transtorno do espectro autista (20%), deficiência auditiva (13%) e deficiência intelectual (8%). É importante destacar que essa variável (tipologia da deficiência) é de grande importância no processo de avaliação e adequação das políticas inclusivas, que devem ter o propósito de reduzir cada vez mais as barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento no âmbito do Ensino Superior por pessoas com deficiência, contribuindo assim para a construção de espaços de conhecimento cada vez mais inclusivos (Pimentel, 2013).

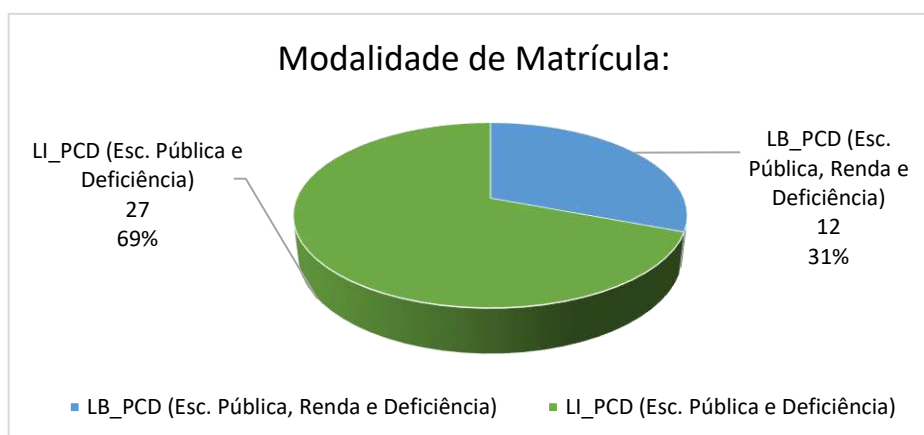
Gráfico 4 – Dados gerais de matrícula: Tipologia da deficiência



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Já a análise da modalidade de matrícula (Gráfico 5) apontou que mais da metade dos estudantes se utilizou da modalidade de ingresso cujas exigências eram ser oriundo do ensino médio de escola pública e possuir alguma deficiência (69%). Já os outros 31% das matrículas foram realizadas na modalidade oriundo do ensino médio de escola pública, possuir renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário mínimo *per capita* e possuir alguma deficiência. Essa informação é importante, pois ela aponta que os estudantes financeiramente mais vulneráveis ainda são minoria no acesso a uma política da qual eles são beneficiários diretos (Lopes *et al.*, 2023).

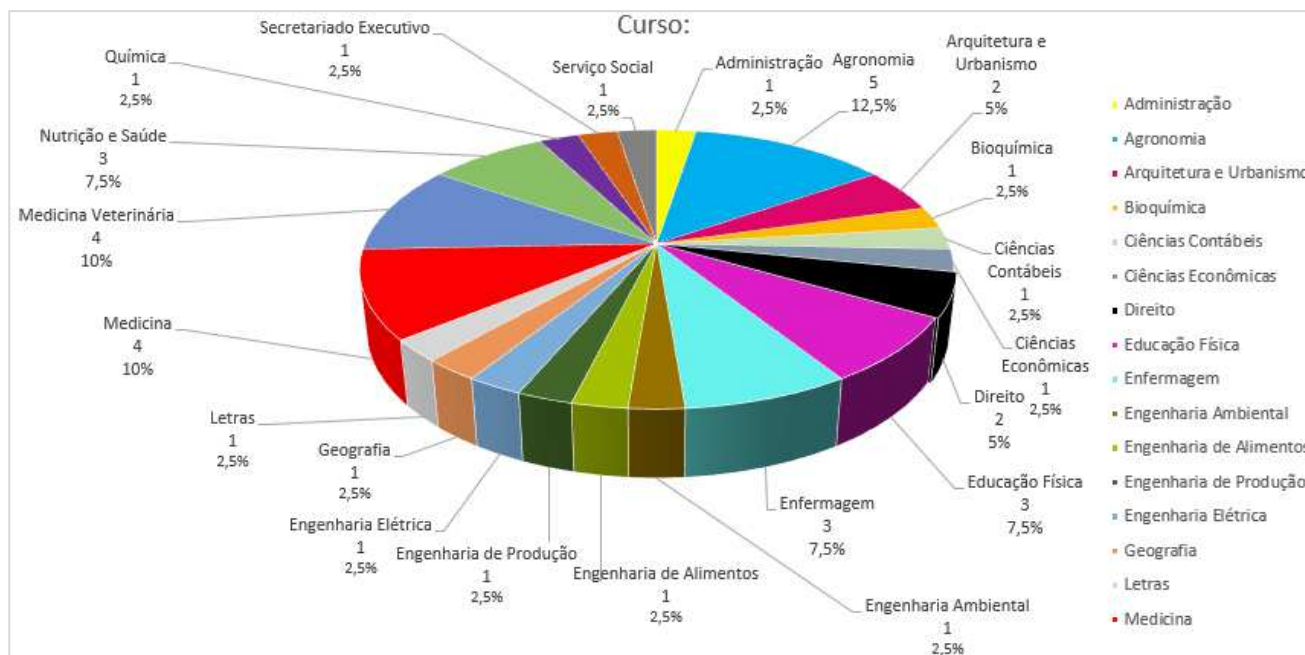
Gráfico 5 – Dados gerais de matrícula: Modalidade da matrícula



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

As análises da distribuição dos estudantes por curso são pertinentes, pois aponta a relevância de se compreender a inserção desses estudantes em diferentes áreas do conhecimento e o quanto essa escolha pode afetar suas trajetórias na educação superior, influenciando o acesso, o desempenho e a permanência (Nierotka; Salata; Martins, 2023). Com relação às porcentagens de ingressantes em cada curso, foi possível verificar, conforme ilustra o Gráfico 6, o ingresso de aproximadamente 12,5% dos cotistas no curso de Agronomia; 10% tanto no curso de Medicina como no de Medicina Veterinária; 7,5% em cada curso a seguir: Enfermagem, Educação Física e Nutrição e Saúde; 5% nos cursos de Direito e de Arquitetura e Urbanismo; e, por último, 2,5% nos cursos de Administração, Bioquímica, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Geografia, Letras, Química, Secretariado Executivo Trilíngue e Serviço Social.

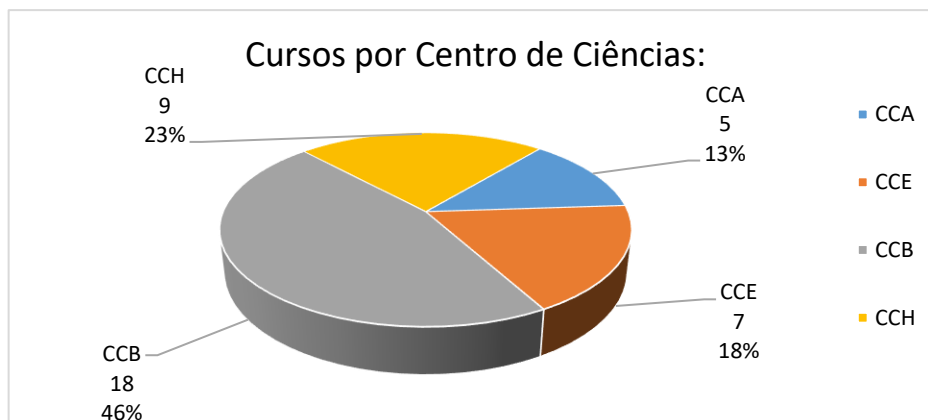
Gráfico 6 – Dados gerais de matrícula: Cursos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Por fim, foi verificado, conforme apontado no Gráfico 7, que o acesso ao Ensino Superior por Centro de Ciências apresentou um maior percentual de ingressantes 46% no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (26%), seguido pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (23%), 18% no Centro de Ciências Exatas e Tecnológica e 13% no Centro de Ciências Agrárias. Como observado, todas as áreas que abrangem os cursos ofertados pela instituição (Agrárias, Biológicas, Exatas e Humanas) receberam estudantes que possuem deficiência, o que aponta para a necessidade de adaptações em áreas que são bastante distintas. Entre as adaptações necessárias, encontram-se a acessibilidade, as adaptações curriculares, a formação docente adequada e os serviços de apoio especializados que, para Guimarães, Borges e Van Petten (2021), são indispensáveis para a promoção de uma educação inclusiva.

Gráfico 7 – Dados gerais de matrícula: Centro de Ciências



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

3.2. Caracterização da população estudantil que permaneceu e que evadiu ao final do ano letivo de 2024

Constatou-se que vinte e nove estudantes, que entraram na Universidade Federal de Viçosa por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência, permaneceram no Ensino Superior, até o final do ano letivo de 2024, o que se refere a um percentual de 74,36% da população estudada. Segundo Nunes e Veloso (2015) a permanência universitária diz respeito à garantia da continuidade dos estudos após o processo de acesso, possibilitando o apoio estudantil, a qualidade no ensino e todos os fatores que integram um ambiente adequado para o sucesso acadêmico até a conclusão do curso.

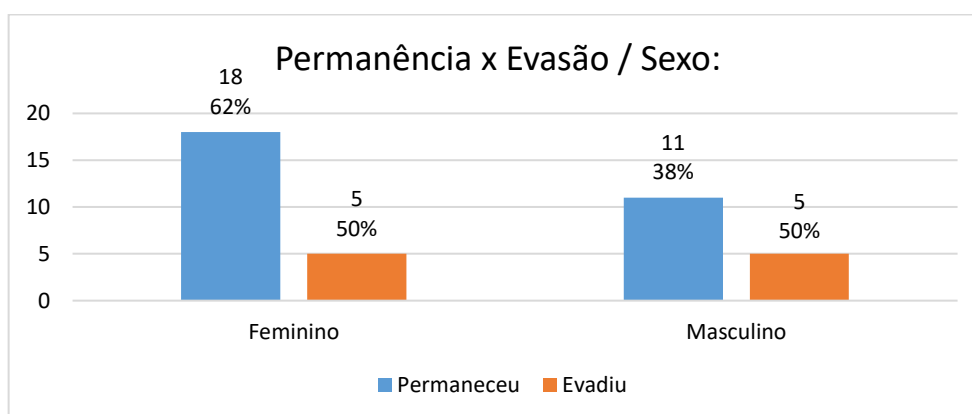
Já o número da evasão escolar dos estudantes com deficiência participantes desta pesquisa correspondeu a um total de 10 estudantes, o que se refere ao percentual de 25,64% da população total da pesquisa. De acordo com Prestes e Fialho (2018) a evasão escolar é um fenômeno complexo com múltiplas causas interligadas, exigindo uma permanente busca por estratégias para sua redução. As autoras afirmam ainda que tais estratégias devem perpassar por diferentes dimensões da vida do estudante, tanto no âmbito pessoal e socioeconômico quanto no acadêmico e institucional (Prestes; Fialho, 2018).

A análise das variáveis sexo, faixa etária, naturalidade, tipologia de deficiência, modalidade da matrícula, cursos, distribuição por Centro de Ciências e motivo da evasão permitiu compreender a composição do perfil estudantil que permaneceu na instituição bem como daquele que evadiu, o que traz reflexões acerca dos desafios enfrentados ao longo de todo processo.

Neste estudo, ao analisar permanência no Ensino Superior quando da categoria sexo, notam-se diferenças significativas, conforme apresentado no Gráfico 8, ou seja, houve um percentual de permanência mais elevado entre as mulheres (62%). Essa tendência pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a maior resiliência e determinação das mulheres em contextos educacionais adversos (Silva *et al.*, 2020), bem como a maior valorização da educação por parte das mulheres com deficiência pois, segundo Corrêa e Araújo (2021), elas vislumbram conseguir por meio da educação mais independência e inclusão social.

Já segundo Carmo (2018) a evasão escolar ao ser analisada, sob a perspectiva da categoria sexo (Gráfico 8), tende a oscilar quando relacionada à evasão, tendo em vista que ela pode depender de contextos diversos vivenciados pelo estudante. No contexto desta pesquisa essa variável apontou um equilíbrio nas taxas de evasão, com percentual de 50% para ambos os sexos. Para Oliveira e Araújo (2021), esse equilíbrio ocorre porque, apesar dos motivos que levam à evasão serem diferentes para homens e mulheres, o impacto de uma forma geral se compensa. No caso dos homens, um dos motivos determinantes para a evasão escolar está relacionado com a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho. Já entre as mulheres, a evasão pode ser motivada por responsabilidades domésticas, gravidez precoce ou normas culturais que desvalorizam a continuidade dos estudos (Oliveira; Araújo, 2021). Dessa forma, apesar das diferenças nos motivos da evasão entre os sexos, os índices acabam se equilibrando, refletindo as distintas, mas igualmente significativas, barreiras enfrentadas por ambos.

Gráfico 8 – Dados gerais de permanência x evasão: Sexo



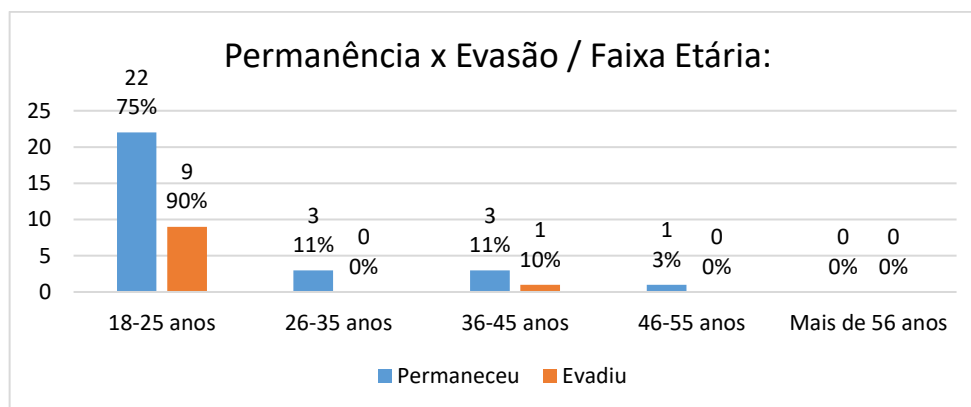
Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

O Gráfico 9, abaixo apresentado, aponta que a permanência de estudantes, na faixa etária entre 18-25 anos, com deficiência na instituição após o término do primeiro ano letivo se

apresentou acentuada, com percentual de 75%. Essa permanência é motivada por vários aspectos que contribuem para uma maior continuidade educacional desse público, entre eles, encontra-se o fato de os jovens demonstrarem maior familiaridade com tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade, o que facilita sua adaptação ao ambiente acadêmico. Além disso, Gallert *et al.* (2021) afirmam que a intensificação na implementação de políticas inclusivas, no âmbito do Ensino Superior, ocorrida na última década, tem se apresentado como um suporte complementar para os estudantes com deficiência.

Por sua vez, no que tange à evasão na categoria de faixa etária foi possível observar que 90% dos estudantes com deficiência possuem entre 18 e 25 anos (Gráfico 9). Mendes e Santos (2020) afirmam que a evasão escolar nessa faixa etária tem diversos fatores, entre eles, a falta de acessibilidade nas instituições de ensino, o escasso apoio pedagógico adequado e as barreiras atitudinais que limitam sua inclusão efetiva. Além disso, reafirmando o que Oliveira e Araújo (2021) discutiram anteriormente, muitos estudantes enfrentam dificuldades na conciliação dos estudos com as demandas familiares, com as necessidades de ingresso no mercado de trabalho e com a falta de políticas públicas eficazes para garantir sua permanência. Tais dificuldades contribuem para o aumento da evasão nessa faixa etária, comprometendo a permanência no âmbito e o acesso a melhores oportunidades profissionais e sociais.

Gráfico 9 – Dados gerais de permanência x evasão: Faixa etária



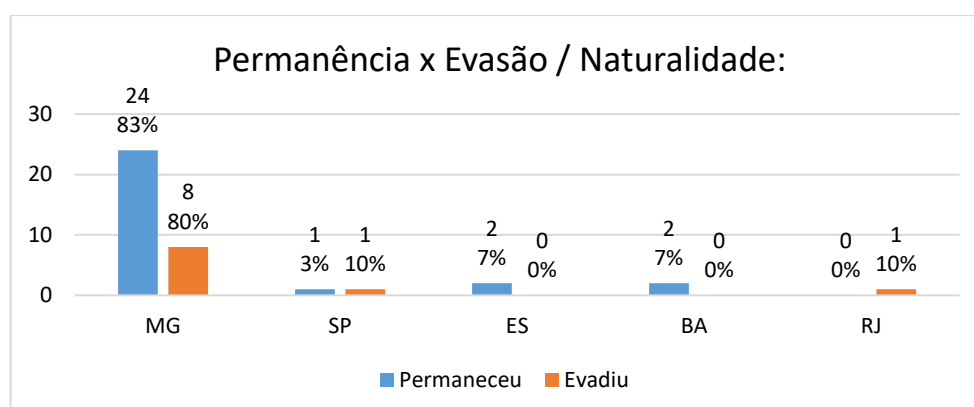
Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

No que concerne à naturalidade dos estudantes que permaneceram na instituição, constatou-se conforme dados do Gráfico 10, que 83% eram do estado de Minas Gerais. Essa tendência pode ter relação com fatores relacionados à proximidade familiar, que pode resultar num maior suporte emocional quanto logístico, bem como maior ligação com a cultura local, o que favorece a adaptação do estudante com deficiência ao ambiente acadêmico. Além

disso, fatores que tem relação com a redução de gastos com moradia e deslocamento contribuem também para a permanência dos estudantes com deficiência. Gallert, Góes e Lewandowski (2021) afirmam que a presença de redes de apoio locais e o conhecimento prévio dos recursos disponíveis na região são determinantes para a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Dessa forma, se torna importante atentar-se para a busca contínua por políticas institucionais, que fortaleçam a região e promovam a inclusão, na perspectiva de se garantir a continuidade acadêmica desses estudantes.

Já a evasão escolar entre estudantes com deficiência, analisada pela categoria naturalidade (Gráfico 10), apontou que 80% dos estudantes evadidos residem no mesmo estado em que a instituição de ensino estudada se encontra localizada. Pereira (2022) afirma que esse fenômeno ocorre porque, apesar de uma maior proximidade geográfica, esses estudantes enfrentam várias dificuldades, e, dentre elas, aquelas relacionadas à necessidade de conciliar os estudos com os cuidados médicos relativos à deficiência, o que muitas vezes não é possível, resultando na evasão acadêmica.

Gráfico 10 – Dados gerais de permanência x evasão: Naturalidade



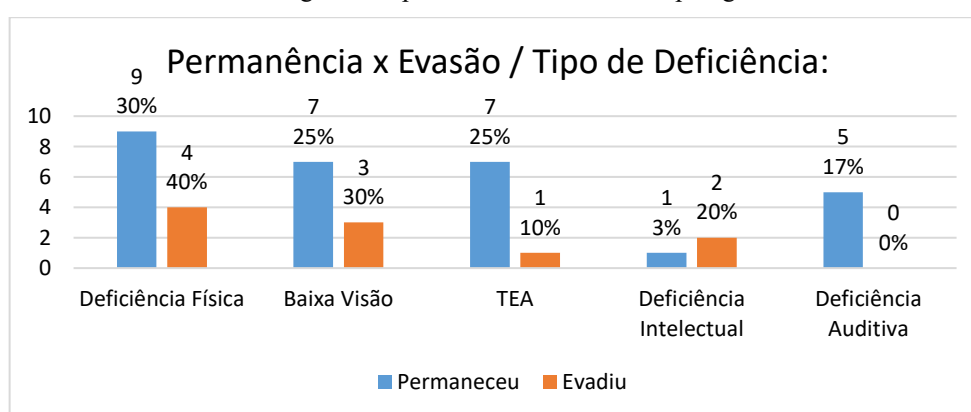
Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Os dados da permanência por tipologia de deficiência nessa pesquisa apontam, conforme Gráfico 11, que os estudantes com deficiência mais resilientes foram aqueles que possuíam deficiência física (30%). É possível observar em pesquisas nacionais que tais estudantes apresentam maiores taxas de permanência em comparação a estudantes que possuem outros tipos de deficiência. A pesquisa de Santos *et al.* (2024) aponta que essa predisposição pode estar atribuída à maior disponibilidade de recursos de acessibilidade nas instituições de ensino, tais como rampas, salas, laboratórios, elevadores e banheiros adaptados, que facilitam a locomoção e a participação desses estudantes nas atividades acadêmicas. É importante

destacar também que políticas inclusivas tem sido grandes impulsionadoras no avanço da promoção de ambientes mais acessíveis e acolhedores para estudantes com deficiência física; porém, é importante reconhecer que, apesar dos progressos, ainda existem desafios relevantes que precisam ser superados para garantir além da inclusão a permanência de todos os estudantes com quaisquer deficiências no âmbito do Ensino Superior.

A evasão escolar dos estudantes analisada pela tipologia da deficiência (Gráfico 11), apontou para um maior equilíbrio entre três tipologias, sendo elas: deficiência física (40%), baixa visão (30%) e deficiência intelectual (20%). Santos e Pessoa (2019) afirmam que a evasão por tipologia de deficiência tem relação com os desafios específicos enfrentados por cada grupo (deficiência física, baixa visão, deficiência intelectual etc). Segundo os referidos autores, no caso dos estudantes com deficiência física, estes enfrentam barreiras de acessibilidade, como a falta de infraestrutura adaptada e transporte escolar adequado, fatores esses que dificultam sua permanência escolar. Com relação aos estudantes com deficiência visual, os autores afirmam que eles encontram muitas dificuldades no processo de comunicação e na disponibilidade de materiais didáticos acessíveis, gerando uma barreira que compromete seu desenvolvimento acadêmico (Santos; Pessoa, 2019). No que tange aos estudantes com deficiência intelectual, Rabelo *et al.* (2024) afirmam que esses estudantes tendem a abandonar a escola devido à falta de metodologias pedagógicas adequadas e ao preconceito vivenciado, que dificultam seu processo de aprendizagem e socialização.

Gráfico 11 – Dados gerais de permanência x evasão: Tipologia da deficiência



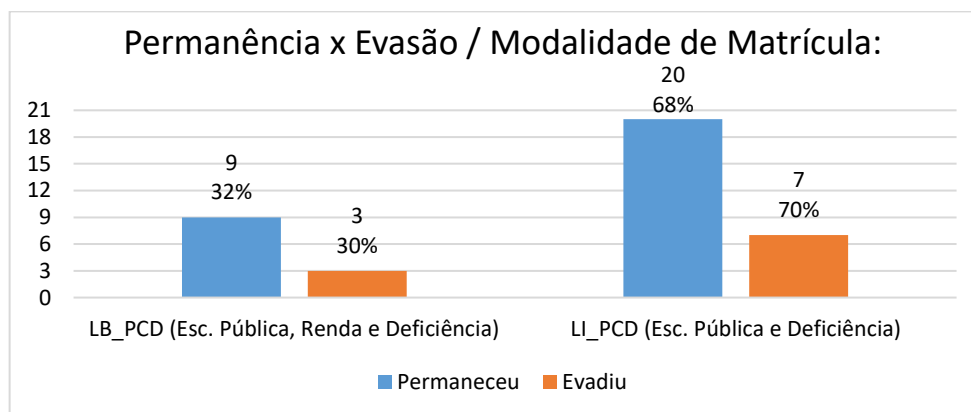
Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Como é possível observar no Gráfico 12, nesta pesquisa, a permanência dos estudantes com base na modalidade de matrícula realizada é bem maior entre os estudantes que ingressaram utilizando apenas a modalidade de deficiência e escola pública, como fatores para

a cota. O percentual para tal modalidade foi de 68%. Essa permanência, segundo Bondezan *et al.* (2022), está fundamentada no fato de que os estudantes com deficiência advindos de escolas públicas e não dependentes de critérios de renda para ingresso tendem a apresentar maiores taxas de permanência em função de uma maior proximidade com os desafios do ambiente educacional público e a resiliência desenvolvida ao longo de sua trajetória acadêmica. Além disso, eles também podem contar com redes de apoio mais estruturadas socioeconomicamente, o que é um grande facilitador no processo de adaptação e de permanência no curso.

Com relação à modalidade da matrícula, conforme apresentado no Gráfico 12, a seguir, verifica-se que 70% dos evadidos se encontravam dentro da categoria de estudantes que ingressaram por meio da Política de Cotas para deficientes na modalidade de escola pública e deficiência. Infere-se que o alto percentual de evadidos nessa modalidade são menos resilientes quando comparados àqueles que se utilizam também da cota que inclui a renda *per capita* do grupo familiar. Para Santos *et al.* (2021), a resiliência dos estudantes de baixa renda é continuamente nutrida pela motivação e pela necessidade da obtenção de um diploma na perspectiva de vislumbrar uma ascensão social e melhoria das condições de vida.

Gráfico 12 – Dados gerais de permanência x evasão: Modalidade da matrícula



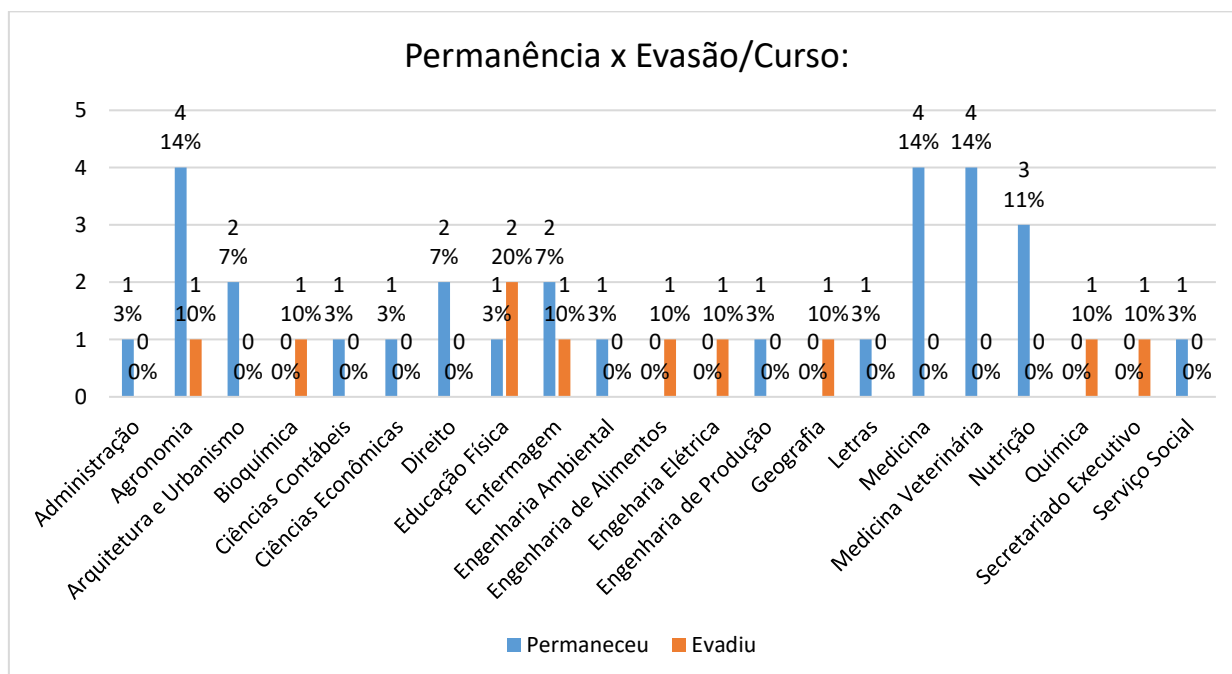
Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Ressalta-se que os cursos que obtiveram maior percentual de permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Viçosa foram os de Agronomia, Medicina e Medicina Veterinária, em que cada um obteve um percentual de 14% de permanência. É importante destacar que não houve evasão no curso de Medicina e nem no de Medicina Veterinária (Gráfico 13). No curso de Agronomia, a perda acadêmica foi apenas de um estudante. Nesse contexto, pode-se inferir que os referidos cursos estão entre aqueles que são considerados de maior prestígio, o que resulta em uma maior permanência, pois sua

conclusão está associada ao retorno salarial, à mobilidade social, ao crescimento na carreira e à empregabilidade (Vieira, 2023). Além disso, estudantes com deficiência que se inserem em cursos mais concorridos, como os descritos acima, costumam apresentar maior vocação profissional e motivação pessoal, o que contribui para a persistência diante dos desafios acadêmicos (Ribeiro *et al.*, 2018).

No que tange à evasão pela categoria dos cursos que receberam matrícula de estudantes cotistas, é possível observar um equilíbrio nos percentuais, vide Gráfico 13, o que aponta para o fato de que os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência extrapolam as especificidades das áreas de conhecimento. Neste contexto, é perceptível que, independentemente do curso, os estudantes vivenciam barreiras que comprometem sua permanência acadêmica. Tais barreiras podem estar ligadas à vulnerabilidade socioeconômica, assinalada por renda insuficiente para suprir necessidades básicas e investir em apoio educacional, associada à falta de infraestrutura adequada e suporte da instituição para estudantes com deficiência, o que contribui para níveis de evasão semelhantes em diferentes cursos (Cerqueira, 2022).

Gráfico 13 – Dados gerais de permanência x evasão: Cursos



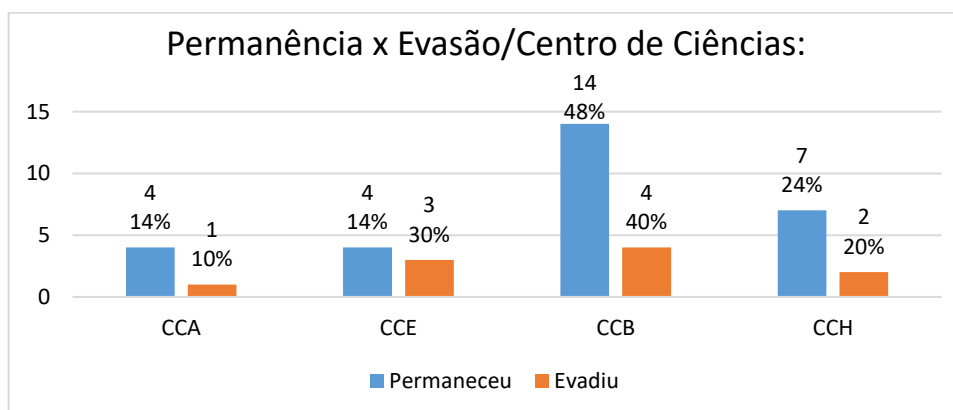
Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Nesta pesquisa, conforme aponta o Gráfico 14, os cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde se apresentaram com o maior percentual de permanência entre os estudantes com deficiência (48%). De acordo com Regis *et al.* (2022), esses cursos, em geral,

estão alocados em universidades públicas e privadas de maior porte e contam com infraestrutura mais desenvolvida, que incluem laboratórios adaptados, tecnologias assistivas e políticas institucionais voltadas à inclusão. Além disso, muitos estudantes com deficiência que ingressam nessas áreas demonstram alta motivação vocacional, impulsionada pelo desejo de atuar em carreiras da saúde e pesquisa científica, o que pode contribuir para sua resiliência acadêmica.

Nessa categoria da pesquisa, o maior percentual de evasão ocorrido está vinculado aos cursos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB), resultando em 40% da evasão (Gráfico 14). Segundo Simões e Mendes (2020), em cursos vinculados às Ciências Biológicas e da Saúde, fatores como as excessivas cargas horárias e exigências acadêmicas dos cursos se apresentam como adversidades adicionais para estudantes que possuem deficiência, tendo em vista que a própria deficiência em si já se apresenta como uma grande barreira à permanência acadêmica.

Gráfico 14 – Dados gerais de permanência x evasão: Centro de Ciências

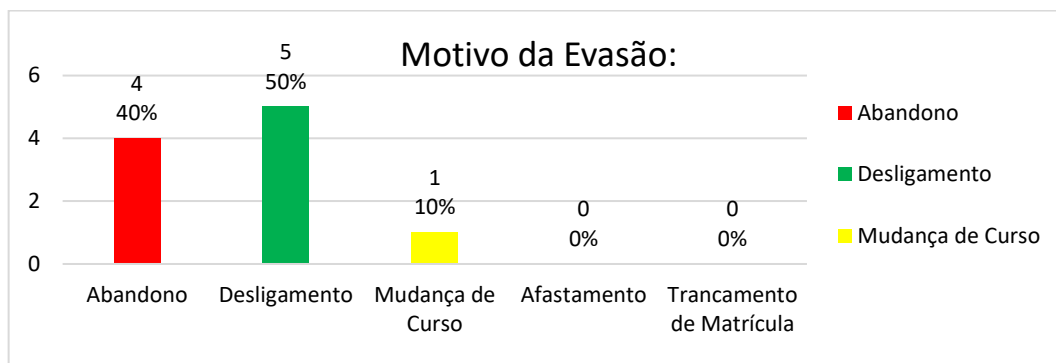


Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Com relação aos motivos que levaram os estudantes deficientes participantes da pesquisa a evadirem da instituição, conforme ilustrado no Gráfico 15, é possível observar que, de forma mais equilibrada, o desligamento (50%) e o abandono (40%) foram os motivos mais relevantes. Ressalta-se que, na Universidade Federal de Viçosa, o desligamento ocorre em função de situações previstas no Regime Didático da instituição (UFV, 2020), que estão diretamente relacionados ao desempenho acadêmico do estudante (Costa, 2023). No Regime Didático, também está prevista a situação do abandono, que é caracterizada pela a instituição como a falta de renovação de matrícula em um período letivo (UFV, 2020). Essa discussão do abandono escolar por parte dos estudantes, quando relacionadas às questões da deficiência

podem estar ligadas a várias situações, como os desafios estruturais, os fatores pedagógicos e os sociais, dificultando ainda mais a trajetória acadêmica desses estudantes (Pereira, 2022).

Gráfico 15 – Dados gerais de evasão: Motivo da evasão



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

4. CONCLUSÕES

Esta pesquisa analisou o perfil dos estudantes com deficiência ingressantes, por meio da Política de Cotas, na Universidade Federal de Viçosa em 2024. Por meio dela, buscou-se compreender os fatores que influenciam o acesso, a permanência e a evasão desses estudantes nessa instituição. A partir das variáveis investigadas (sexo, faixa etária, naturalidade, tipologia da deficiência, modalidade de ingresso e cursos) foi possível reconhecer exemplos as serem reproduzidos, bem como desafios enfrentados por essa população.

Constatou-se que a evasão escolar foi menor que a permanência dos estudantes com deficiência ao final do ano letivo de 2024; porém, evidenciaram-se desafios estruturais e acadêmicos que podem comprometer a permanência desses estudantes, uma vez que a evasão escolar se apresenta como um fenômeno complexo e com motivos diversos que estão interligados, exigindo assim uma permanente busca por estratégias para sua redução.

Por outro lado, a permanência acadêmica dos estudantes com deficiência, ao final do primeiro ano letivo, refletiu em um alto percentual, o que indica avanços da política e da instituição. Essa permanência diz respeito à garantia da continuidade dos estudos após o processo de acesso, possibilitando o apoio estudantil, a qualidade no ensino e todos os fatores que integram um ambiente adequado para o sucesso acadêmico até a conclusão do curso.

Dessa forma, os resultados deste estudo ressaltam a necessidade de aprimoramento contínuo das políticas estudantis, garantindo condições equitativas para a permanência e o

sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, bem como a ampliação de pesquisas que visem realizar mapeamentos mais detalhados dos estudantes com deficiência nas instituições, buscando-se, assim, apresentar subsídios que facilitem a implementação de políticas eficazes na perspectiva de reduzir a evasão e garantir a equidade no Ensino Superior.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONDEZAN, Andréia Nakamura; GALLERT, Cláudia; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; FERREIRA, Jéssica Fernanda Wessler. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 356-377, maio/ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasil, 2009.

CARMO, Amanda Juliana do. **Evasão universitária**: repercussões na trajetória e no projeto de vida dos jovens. 2018, 121f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG, 2018.

CERQUEIRA, Mayne Costa. **Permanência na educação superior**: percepções de estudantes com deficiência da UFRB. 2022, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana - BA, 2022.

CORRÊA, Marianna Santiago Tavares; ARAÚJO, Raianny Kelly Nascimento. Acesso e permanência das mulheres com deficiência no Ensino Superior: Refletindo sob a ótica da inclusão. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. 1-14, 2021.

CORRÊA, Ana Carolina Costa; NORONHA, Adriana Backx. Avaliação da evasão e permanência prolongada em um curso de graduação em administração de uma universidade pública. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2008.

COSTA, Otávio Barduzzi Rodrigues da. Evasão escolar, identificação, causas e características: uma revisão bibliográfica. **Revista Educação Pública**, v. 23, n. 41, p. 1-12, 2023.

CRUZ, Rosângela Aparecida Silva da; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Políticas Públicas de Educação Especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao Ensino Superior. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

GALLERT, Cláudia; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte; GÓES, Eliane Pinto de; FERREIRA, Jéssica Fernanda Wessler; BONDEZAN; Andréia Nakamura. Políticas públicas e inclusão no Ensino Superior: a reserva de vagas para pessoas com deficiência. **REVELLI**, v. 13, p. 1-22, 2021.

GALLERT, Claudia; GÓES, Eliane Pinto de; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. Acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 20, p. 203-220, março/2021.

GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. **Acessibilidade no Ensino Superior na Perspectiva de Alunos com Deficiência**: contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2016, 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GUIMARÃES, Maria Cecília Alvim; BORGES, Adriana Araújo Pereira; VAN PETTEN, Adriana Maria Valladão Novais. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, p. 935-952, 2021.

LOPES, Ramon; RIBEIRO, Gabriel; LISBOA, Lucas Santos; SILVA José Luiz Padilha; TACONELI, César Augusto. Fatores associados à evasão de calouros no Ensino Superior: um estudo com dados da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-23, 2023.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, Número Especial, p. 15-23, 2018.

MENDES, Elaine do Nascimento; SANTOS, Luciana dos. Aprender a aprender novas maneiras de ensinar. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação - RECITE**, Rio de Janeiro, v. 5, n. esp., p. 104-106, 2020.

NIEROTKA, Rosileia Lúcia; SALATA, Andre; MARTINS, Melina Klitzke. Fatores associados à evasão no Ensino Superior: um estudo longitudinal. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.53, p. 1-28, 2023.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Elementos que interferem na permanência do estudante na educação superior pública. *In*: **Seminário Nacional da Rede Universitas**, Anais: Belém: Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves. **Análise do desenvolvimento da política inclusiva de deficientes no Ensino Superior**: caracterização e percepções no âmbito institucional, estudantil e familiar. 2021, 237f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica). Departamento de Economia Doméstica. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2021.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; ARAÚJO, Adele Cristina Braga. Inclusão escolar e neoliberalismo: a quem serve a lógica da normalização, performance e competição? **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1-15, 2021.

OLIVEIRA, Suely de.; FERREIRA, Maria das Graças. Evasão escolar: as causas e os desafios enfrentados pelas escolas públicas e os reflexos na comunidade local. *In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*, v. 1, Curitiba: SEED/PR., 2016.

PEREIRA, Vitor. Causas e consequências do abandono e da evasão escolar. *In: Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (Imds). Diagnóstico do abandono e da evasão escolar no Brasil*. Ed. 1, p. 1-77, Jun., 2022.

PIMENTEL, Susana Couto (Org.). **Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB**. Cruz das Almas, BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

RABELO, Elizeny Pereira; SILVA, Arithan Santos da Silva e; SANTOS, Alzivanía Batista dos; SILVA, Francineide Mota da. Educação especial: desafios e avanços na inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 10, n. 08, p. 2206-2215, ago. 2024.

REGIS, Matheus da Silva; SILVA, Emmily Cruz Cirilo da; LOPES, Débora Juliana de Araújo; VIEIRA, Gabriela de Oliveira; LOPES, Lissa de França; FERNANDES, Thales Allyrio Araújo de Medeiros; NASCIMENTO, Ellany Gurgel Cosme do. O cenário do Ensino Superior na área da saúde para pessoas com deficiência: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. 1-11, 2022.

REIS, Dyane Brito; TENÓRIO, Robinson Moreira. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra na Educação Superior – um debate em curso. *In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Vitória - ES, 2009.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Marília Gabriella Duarte. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 869-889, jul./set. 2018.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; SILVA, Fabrício Oliveira da; BRAGA, Maria Cleonice Barbosa; MALTA, Hélia Lucila. Por quais motivações estudantes escolhem a carreira profissional? **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 155-173, 2018.

SANTOS, Isabela Samogim; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Fatores que Dificultam a Permanência de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v.20, n.4, p. 430-439, 2019.

SANTOS, Isabela Samogim; PESSOA, Alex Sandro Gomes; GOMES, Ariane Rico; FURUKAWA, Letícia Yuki de Araújo. Processos de resiliência em estudantes universitários com deficiência. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 21, n.3, p. 1-15, set./dez., 2021.

SANTOS, Ellian Robert Vale; LEITÃO, Saimon.; SILVA, Nayra Luanny Cunha de Andrade; GARCÊS, Luka Martins; DIAS, Carlos José Moares.; FERREIRA, Andressa Coelho; RIBEIRO, Raquel Melo; MOSTARDA, Cristiano Teixeira; DIAS FILHO, Carlos Alberto Alves; SOARES JUNIOR, Nivaldo de Jesus Silva. Acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior do Brasil. **Revista Acervo Educacional**, v. 6, p. e16992, 2024.

SILVA, Marlon Mendes; OLIVEIRA, Joice Garcia de; DURSO, Samuel de Oliveira; CUNHA, Jaqueline Veneroso Alves da. Resiliência e Desempenho Acadêmico: um Estudo com Graduandos de Contabilidade. In: **XX USP International Conference in Accounting**. São Paulo-SP, Jul., 2020.

SIMÕES, Ludmila César; MENDES, Máira Tavares. Evasão no curso de licenciatura em ciências biológicas da UESC na transição do vestibular para o SISU (2012-2014). **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.10, n.29, p. 6-18, maio/ago., 2020.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. Desigualdades sociais na entrada no emprego formal entre graduados da educação superior. **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 35, n. 1, p. 131–161, 2023.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Regime Didático da Graduação da UFV**. 2020. Disponível em: <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/01-2020-CEPE-Regime-Did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ARTIGO 4

Análise sobre a evasão de estudantes com deficiência dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa - MG: O olhar dos gestores institucionais¹

RESUMO

A educação inclusiva é crucial para uma sociedade democrática, mas a evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior ainda preocupa. Apesar dos avanços legais, persistem barreiras físicas, tecnológicas, atitudinais e estruturais, dificultando a permanência desses estudantes. A superação dessas barreiras exige compromisso institucional coletivo. Este estudo objetivou examinar qualitativamente como a evasão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Viçosa reflete na instituição, segundo a visão dos gestores. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas com gestores da UFV, cujos dados foram analisados por meio de análise de conteúdo. Os resultados mostraram que os gestores da UFV veem seu papel como estratégico na inclusão e permanência de estudantes com deficiência, reconhecendo a importância de políticas inclusivas. Destacaram-se avanços nas políticas de cotas e a atuação exemplar da Unidade de Políticas Inclusivas (UPI), mas foram apontados desafios, como a resistência de professores e a necessidade de mudança cultural. As principais dificuldades incluem barreiras arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais e atitudinais, além de um orçamento limitado. Foi sugerida a integração de medidas estratégicas, como revisão de projetos pedagógicos e diagnósticos preventivos para combater a evasão escolar. A conclusão destaca implicações significativas deste estudo para a inclusão no Ensino Superior e abre novas possibilidades de pesquisa sobre a permanência e o abandono de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Abandono Escolar; Deficiência; Ensino Superior; Gestores Institucionais; Modelo Social.

ABSTRACT

Inclusive education is crucial for a democratic society, but the dropout of students with disabilities in higher education remains a concern. Despite legal advancements, physical, technological, attitudinal, and structural barriers persist, making it difficult for these students to continue their studies. Overcoming these barriers requires a collective institutional commitment. This study aimed to qualitatively examine how the dropout of students with disabilities at the Federal University of Viçosa reflects on the institution, according to the perspective of the administrators. Methodologically, the study utilized bibliographic and documentary research, as well as semi-structured interviews with UFV administrators, with the data analyzed through content analysis. The results showed that UFV administrators see their role as strategic in the inclusion and retention of students with disabilities, recognizing the importance of inclusive policies. The study highlighted advances in quota policies and the exemplary work of the Inclusive Policies Unit (UPI), but also pointed out challenges such as faculty resistance and the need for cultural change. The main difficulties include architectural, methodological, communicational, and attitudinal barriers, as well as a limited budget. The study suggested integrating strategic measures, such as revising pedagogical projects and conducting preventive diagnostics, to combat dropout rates. The conclusion highlights the significant implications of this study for inclusion in higher education and opens up new possibilities for research on the retention and dropout of students with disabilities.

Keywords: School Dropout; Deficiency; University Education; Institutional Managers; Social Model.

¹ Artigo submetido na Revista Linguagens, Educação e Sociedade, Universidade Federal do Piauí – PI, aguardando decisão editorial.

1. INTRODUÇÃO

Além de ser um direito fundamental, a educação inclusiva se apresenta como um indicador crucial de uma sociedade realmente democrática e igualitária. Porém, ainda que os avanços nas políticas de inclusão educacional tenham sido expressivos, pode-se verificar que o abandono de estudantes com deficiência, no âmbito do Ensino Superior segue sendo uma realidade preocupante e complexa. Segundo Cruz e Souza (2020), apesar dos avanços em termos das leis e normas no Brasil, existe uma grande precariedade em relação à situação dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, em especial ao que concerne a permanência desses estudantes.

Ao se apresentar como uma etapa crucial na formação acadêmica e profissional dos estudantes, o Ensino Superior deve ser acessível a todos, independentemente de suas habilidades e capacidades. Porém, a realidade mostra que muitos estudantes com deficiência enfrentam barreiras significativas que afetam sua permanência e, conseqüentemente, seu sucesso acadêmico (Costa; Dias, 2015). Tais barreiras podem ser de natureza física, tecnológica, atitudinal ou estrutural e podem estar ligadas diretamente à instituição em que o estudante com deficiência se encontra vinculado. Assim, a superação de tais obstáculos requer um compromisso coletivo da instituição de ensino, incluindo seus gestores, em promover um ambiente verdadeiramente inclusivo e acessível. Costa e Dias (2015) reforçam que ultrapassar as barreiras existentes e prover a permanência de tais estudantes por meio de políticas institucionais tem sido alvo das Instituições de Ensino Superior.

Nesse contexto, entender a perspectiva dos gestores institucionais é fundamental, pois eles são os responsáveis por tomar decisões estratégicas, implementar políticas e alocar recursos que impactam diretamente a experiência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Suas visões, preocupações e desafios podem lançar luz sobre as lacunas existentes no atual sistema educacional e apontar caminhos para melhorias significativas no que tange aos níveis de abandono estudantil. Portanto, este artigo buscou examinar, qualitativamente, de que forma a evasão de estudantes de graduação com deficiência no Ensino Superior da Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa, repercute na instituição, considerando o olhar dos seus gestores.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A percepção dos gestores institucionais sobre o abandono de estudantes com deficiência no Ensino Superior é um tema relevante, que faz emergir discussões no que concerne à criação, manutenção e expansão de políticas públicas, mas que, ao mesmo tempo, apresenta-se como um tema complexo, tendo em vista a limitada literatura acadêmica acerca da temática, o que requer uma maior cautela e análise. Nesse contexto, foi realizada uma revisão de literatura que aborda questões importantes ligadas aos desafios e perspectivas relacionadas à temática.

Leis, como a 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, são um importante passo na promoção da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, pois busca remover barreiras estruturais que historicamente excluíram tais estudantes desse ambiente. Pereira (2020) afirma que, no âmbito do cenário educacional nacional, vem ocorrendo um aumento significativo de políticas públicas que abordam as cotas para os diversos públicos que dela faz jus, por meio do processo de reserva de vagas para pessoas com maior vulnerabilidade social.

O aumento da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior vem se apresentando como uma conquista importante no contexto das políticas educacionais nas últimas décadas, refletindo uma mudança significativa no reconhecimento e na valorização da diversidade. Essa compreensão acerca dos desafios e das particularidades desse processo de conquistas vai além da discussão do modelo social da deficiência, cujas abordagens anteriores colocavam a deficiência como uma questão individual ou médica (Foresti; Bousfield, 2022).

O modelo social da deficiência, segundo França (2013), enfatiza que a incapacidade de uma pessoa é moldada principalmente pelas barreiras sociais, ambientais e atitudinais que ela enfrenta em sua interação com a sociedade. É importante destacar que não se deve focar na condição física ou cognitiva do indivíduo, mas sim na modificação do ambiente e das estruturas sociais na busca pela promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

No âmbito da educação superior, a aplicação do modelo social da deficiência implica em reconhecer que as barreiras para a participação plena no ensino não se encontram apenas nas características individuais dos estudantes, mas também nas políticas institucionais, nas práticas pedagógicas, na acessibilidade física e tecnológica, bem como nas atitudes e

preconceitos da comunidade acadêmica. Mittler (2003) afirma que a superação de tais barreiras institucionais assegura a inclusão de todos os estudantes a todas as oportunidades educacionais e sociais ofertadas.

No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é fundamental que as instituições de ensino sejam proativas na criação de ambientes verdadeiramente acessíveis. Felipe (2013) afirma que a preparação adequada da instituição de ensino é essencial no processo de receber e apoiar os estudantes com deficiência, envolvendo não apenas a adaptação física dos espaços, mas também a formação de professores e funcionários, o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e a promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade. O autor ressalta, ainda, que, apesar do ambiente universitário ser visto simbolicamente como um espaço intelectual inclusivo e compreensivo em relação às variadas formas de diversidade, isso não garante automaticamente as condições necessárias para acolher e manter estudantes com deficiência no Ensino Superior (Felipe, 2013).

As universidades têm enfrentado desafios tanto no processo de inclusão quanto no de permanência de estudantes com deficiência, tendo em vista a histórica segregação sofrida por determinados grupos; entre eles, os de pessoas com deficiência. Estudos, como os de Siems-Marcondes (2017), Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) e Anache e Cavalcante (2018), identificaram vários fatores que contribuem para o abandono de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Entre esses fatores, encontram-se aqueles relacionados diretamente com a instituição, tais como questões de estruturas físicas, que se referem à acessibilidade física e às instalações do campus; questões socioemocionais, que estão relacionadas ao isolamento e à falta de apoio social; e às questões acadêmicas, as quais são relacionadas à falta de adaptações adequadas e ao suporte pedagógico. Essas barreiras de ordem institucional, assim como barreiras de outras naturezas, necessitam ser identificadas e dirimidas, oportunizando assim a permanência do estudante com deficiência no âmbito do Ensino Superior.

No que tange ao processo de superação das barreiras existentes no âmbito institucional, os gestores desempenham papel crucial na promoção da inclusão e da permanência dos estudantes com deficiência, pois apresentam percepções e atitudes que podem influenciar positivamente as políticas e práticas adotadas pela instituição (Tomelin *et al.*, 2018). Estudos, como o de Prais e Vitaliano (2018), demonstram que, embora muitos gestores reconheçam a importância da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, ainda há uma lacuna entre o reconhecimento teórico e a implementação efetiva de medidas de apoio, o que os desafia

a “aprender com a diferença, definir prioridades, e criar novas possibilidades de organização institucional, de espaços e tempos” (Costa; Pieczkowski, 2020, p. 17).

Assim sendo, destaca-se que a percepção dos gestores institucionais sobre o abandono de estudantes com deficiência no Ensino Superior reflete uma complexa interação de fatores, que vão desde questões estruturais e políticas até questões individuais e interpessoais, exigindo um compromisso contínuo por parte das instituições de Ensino Superior, bem como uma abordagem colaborativa e holística que envolva toda a comunidade acadêmica na busca pela compreensão e redução do processo de abandono escolar.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De natureza qualitativa, fez-se uso tanto da pesquisa bibliográfica quanto da documental que, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), compartilham muitas semelhanças, distinguindo-se pela natureza das fontes utilizadas. Esses autores enfatizam que, enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia nas obras de diversos autores acerca do tema pesquisado, dando ênfase às fontes secundárias, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram analisados; ou seja, as fontes primárias (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A coleta de dados se deu por meio de levantamento bibliográfico sobre a temática abordada, buscando dar ênfase às discussões da atualidade. Já a pesquisa documental foi realizada com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores institucionais da Universidade Federal de Viçosa (UFV), campus de Viçosa, situada na Zona da Mata do estado de Minas Gerais. Os gestores convidados a participar das entrevistas foram selecionados com base na função que desempenhavam dentro da instituição, considerando que todos eram profissionais em posições de gestão durante o período de coleta de dados da pesquisa. Ressalta-se que suas atribuições estavam relacionadas ao processo de inclusão e de permanência de estudantes com deficiência na universidade, vivenciando o processo de abandono de estudantes de graduação com deficiência da instituição.

As entrevistas ocorreram no mês de abril do ano de 2024, envolvendo 7 (sete) gestores, sendo eles: o Reitor, a Pró-Reitora de Ensino, a Diretora de Programas Especiais da Pró-Reitoria de Ensino e Chefe da Unidade de Políticas Inclusivas (UPI), o Diretor do Centro de Ciências Agrárias, o Diretor do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; a Diretora do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e o Diretor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. É importante ressaltar que a nomenclatura dos cargos acima citados se encontra em consonância

com a estrutura hierárquica estabelecida pela instituição. Os gestores institucionais (GI) foram identificados nas discussões dessa pesquisa como GI 1, GI 2, GI 3, GI 4, GI 5, GI 6 e GI 7, buscando assim manter o sigilo de suas identidades.

O roteiro de entrevista foi elaborado com questões abertas, visando a exploração de categorias/variáveis que ultrapassassem a temática da repercussão do abandono de estudantes com deficiência na instituição sob o ponto de vista dos gestores institucionais.

A exploração dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que consiste “em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2006, p. 38). Nesta pesquisa, a análise de conteúdo possibilitou verificar a repercussão do abandono de estudantes com deficiência no cenário institucional, por meio de uma análise em profundidade das entrevistas realizadas, reconhecendo “a não neutralidade entre o pesquisador, objeto e contexto” (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 100).

Para se discutir os dados oriundos das entrevistas realizadas, primeiramente as questões do roteiro de entrevista foram agrupadas conforme similaridade da temática a ser abordada, o que resultou em categorias de discussões que expressam a visão dos gestores institucionais com relação a cada categoria estabelecida.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo propõem seis categorias para serem discutidas, sendo elas: a caracterização e o papel dos gestores institucionais no enfrentamento ao abandono escolar; o funcionamento e os alcances da Política de Cotas; as dificuldades enfrentadas e os fatores que favorecem o abandono dos estudantes; os fatores que justificam a permanência estudantil e os que devem ser melhorados pela instituição; as dificuldades para a manutenção da permanência e a implicação do abandono para a instituição; além da perspectiva institucional futura para o abandono.

4.1. A caracterização dos gestores institucionais e seus papéis no enfrentamento da evasão de estudantes com deficiência na instituição

Segundo Costa e Pieczkowski (2020), o gestor institucional é considerado incentivador de mudanças vitais na universidade por meio de suas escolhas e de seus posicionamentos. Por isso, para a discussão desta primeira categoria, considerou ser necessária uma categorização

sucinta dos gestores institucionais e seus papéis diante do processo de enfrentamento ao abandono de estudantes com deficiência na instituição. A seguir, no Quadro 1, encontra-se explicitado a caracterização dos gestores institucionais da Universidade Federal de Viçosa.

Quadro 1 – Caracterização dos gestores institucionais, UFV, Viçosa/MG, 2024

Gestor Institucional	Sexo	Profissão	Tempo de atuação no cargo
G1	Masculino	Docente	5 anos
G2	Feminino	Docente	1 ano
G3	Feminino	Docente	5 anos
G4	Masculino	Docente	3 anos
G5	Masculino	Docente	7 anos
G6	Feminino	Docente	6 anos
G7	Masculino	Docente	5 anos

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

A caracterização dos gestores institucionais que participaram deste trabalho foi importante, pois, foi a partir de tal caracterização, que se pôde observar o seu “lugar de fala²”, o que permitiu, assim, a verificação da sua visão em relação a diversas questões que envolvem o abandono de estudantes com deficiência da instituição.

Nos trechos destacados a seguir, é possível verificar o ponto de vista dos gestores sobre o papel que eles desempenham no processo de enfrentamento diante do abandono de estudantes com deficiência na instituição:

Eu acho que o meu papel é um papel estratégico na medida em que [...] ocupo a posição máxima, [...] de liderança no âmbito da universidade, e qualquer ação empreendida por mim, [...] em nome da reitoria, acaba tendo papel disseminador. [...] Não só na questão da inclusão das pessoas, né, com deficiência, mas também no abandono. (GI 1)

Bem, o meu papel [...] é trabalhar com a gestão, pra instituir uma política que vise alcançar, né, ou melhorar os nossos indicadores em relação ao abandono de um modo geral e especificamente em relação a esses alunos com deficiência, com apoio mais direto da UPI. (GI 2)

Bom, então eu enquanto diretora de programas especiais, né, e dentro dessa diretoria está a unidade de políticas inclusivas. [...] que trabalha tanto com a formulação de políticas quanto com a conscientização da comunidade, quanto com o apoio propriamente ao estudante. (GI 3)

[...] a gente aqui [...] é responsável pelo desempenho acadêmico dos alunos, pela matrícula, então a gente tem essa relação com os coordenadores de curso, que por sua vez, né, recebem demandas ou quando aparece algum tipo de problema relacionado à

² Segundo Carvalho (2018), a expressão “lugar de fala” atua tanto como um elemento que legitima quem “está autorizado” a expressar acerca de determinado assunto, quanto restringe aquele que “não está autorizado” a falar, partindo do pressuposto de que não possui experiência vivida sobre o tema em questão.

estrutura, né. [...] a gente vai fazer a ponte, né, entre os departamentos e as instâncias administrativas da UFV. (GI 4)

Pelo cargo que eu ocupo, né, certamente eu exerço um papel aí de muita importância. [...] a gente tem, é apoiado ações que envolvem aí, né, a mitigação da nossa evasão. (GI 6)

Então, no caso das diretorias, que a gente tá ocupando um lugar de gestão [...] intermediário porque a gente tá entre as chefias, as pró-reitoras e a própria reitoria, né. [...] O papel das diretorias [...] é ter um assento, voz e voto nos dois principais conselhos da universidade, que é o acadêmico que é o CEPE, e o administrativo que é o CONSU. (GI 7)

Ressalta-se que as entrevistas apontaram que os gestores reconhecem a relevância de seus papéis em suas respectivas áreas dentro da instituição, tanto na formulação e implementação de políticas institucionais quanto na discussão e deliberação de questões acadêmicas e administrativas. Eles também destacaram a importância das políticas inclusivas e das ações destinadas a garantir o acesso a todos os estudantes, bem como a necessidade de implementar medidas que visem reduzir o abandono e melhorar os índices de permanência dos estudantes na universidade. A percepção dos entrevistados vai ao encontro da reflexão realizada por Cavalcanti (2014), que afirma que o gestor é essencial para o desenvolvimento da educação, uma vez que ele pode promover a abertura de novos espaços que transformem o cotidiano escolar.

4.2. A avaliação do funcionamento e alcances da Política de Cotas na instituição enquanto política de inclusão

A discussão desse item, embasada nas falas dos entrevistados, evidencia quatro pontos a serem discutidos, sendo eles: os avanços na inclusão e as leis de cota; as oportunidades acadêmicas e a inovação; a mudança cultural e sensibilização; os desafios estruturais e a efetividade das políticas.

No que tange aos avanços na inclusão e nas leis de cota, foi possível perceber que tais avanços têm sido importantes na redução das desigualdades de acesso à educação, no âmbito do Ensino Superior. Conforme destacado abaixo, na fala de um dos entrevistados, reconhecer os avanços nas universidades é importante para se avaliar o impacto das políticas implementadas.

Eu acho que é, lógico, tudo pode ser avançado, mas eu acho que nós já temos um grande avanço, não só na universidade, mas de nível nacional, inclusive com a nova lei de cotas que foi sancionada anteriormente. (GI 1)

A recente aprovação de uma nova lei de cotas é um marco importante, pois mostra a contínua busca por uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Além disso, é necessário discutir a importância dessa legislação, que busca oportunizar a igualdade a todos os estudantes, independentemente de suas origens ou condições socioeconômicas. Essa oportunização por meio da implementação de legislações pode ser observada na fala dos entrevistados, a seguir:

[...] a minha percepção, de fato, é de que a gente tem um alcance muito superior a outras instituições, temos que avançar, mas a gente já tem essa mudança de cultura muito, muito clara, sabe, muito bem estabelecida. (GI 2)

Eu acho que as cotas, né, elas foram conquistadas assim, importantíssimas, porque a gente tinha uma universidade muito homogênea, né? E a partir do momento que a gente teve as cotas a gente tem uma representação melhor da sociedade, né? Porque muitos grupos, muitas pessoas não estavam nesse espaço, então era um espaço que não representava nossa sociedade. (GI 3)

É, importante, né, a gente aí tem notado, né, mais pessoas atendidas pela cota com deficiência, né, acho que isso aí traz diversidade para a universidade, o que é muito bom. (GI 4)

Eu acho que a UFV [...], ela faz assim das universidades que eu conheço, eu acho que ela faz bem feito, [...] eu acho que a UFV ela consegue lidar, é, bem com essas questões, é, e eu acho que é uma universidade muito inclusiva. (GI 5)

Mesmo antes da implementação da lei de cotas, a Universidade Federal de Viçosa já adotava práticas de inclusão, mostrando seu pioneirismo, demonstrando que seu compromisso com a diversidade e a igualdade de acesso não está relacionada apenas a imposições legais. Essa assertiva pode ser observada na fala dos entrevistados, que afirmam:

Então, isso, hoje a lei apregoa, mas a UFV já praticava, praticava anteriormente, então eu considero que assim é uma política afirmativa bastante importante que permite, né, que os estudantes que tenham algum tipo de deficiência tenham mais oportunidades. (GI 1)

[...] a gente vê muito claramente quando a gente participa, né, [...], das nossas reuniões com outros pró-reitores de ensino de outras IFES, né, com o Ministério da Educação (MEC), então a gente vê ações que aqui acontece e não acontecem em lugar nenhum. (GI 2)

O pioneirismo na inclusão não apenas beneficia os estudantes com deficiência como também enobrecer o ambiente acadêmico como um todo, possibilitando uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Essa afirmativa pode ser percebida na fala dos entrevistados como exposto:

[...] é muito importante essa diversidade até para os próprios estudantes, que vão [...] conviver com a diversidade, o que faz parte até do processo formativo deles. (GI 3)

[...] pessoal entender, também a dificuldade do colega, como que é, para ter uma consciência importante e também oportunizar eles, né, ao ensino de qualidade que a gente, dentro das nossas possibilidades, né, a gente tenta fazer o possível para atender. (GI 4)

As autoras Rosa e Papi (2017) corroboram as falas acima ao afirmar que a proposta de educação inclusiva referenda os fundamentos que evidenciam o respeito à diversidade e a importância da participação dos indivíduos com deficiência na vida social e escolar juntamente com os demais estudantes.

Ao abordar o pioneirismo no âmbito inclusivo da UFV, as entrevistas apontaram que esse remete à Unidade de Políticas Inclusivas (UPI) da instituição que, segundo os entrevistados, vem se destacando no aspecto da inovação, desenvolvendo práticas arrojadas de inclusão que ainda não foram implementadas por outras universidades.

[...] a UPI ela desenvolve um trabalho que ao meu ver nenhuma outra universidade desenvolve [...] a formação dos próprios tutores, né, dos próprios monitores que é feito pela UPI, [...] a nossa aplicação de prova, por exemplo, com prazo estendido, que a rigor é uma obrigação do próprio professor fazer, a gente faz aqui na UPI, é algo que também desconheço outra universidade que faz, acho que nenhuma faz até onde eu sei é só a gente aqui, o processo de capacitação, né, dos nossos servidores, dos nossos professores, né, dos próprios estudantes, então, assim, é, dentro dos limites das nossas possibilidades [...] a UPI faz muito bem feito, né, então, os servidores da UPI, eles são muito diligentes, e muito, muito, hábeis pra lidar com essas questões, entendem de todas as normativas, estão sempre capacitados, também, buscando, a atualização, e buscando trazer inovações pra área. (GI 2)

[...] é, eu acho que a gente tem suporte suficiente pra dar conta daquilo que a gente recebe, eu consigo entender meio por aí, então se eu pensar em termos de UPI, se eu pensar em termos de psicossocial, e se eu pensar em termos de alimentação, moradia, saúde de uma maneira em geral. (GI 5)

Tomelin *et al.* (2018) afirmam que o Ministério da Educação (MEC) preconiza a existência de políticas de apoio para professores e estudantes em instituições públicas e privadas, por meio da incorporação de Núcleos de Apoio Psicopedagógico. No caso da UFV, isso ocorreu por meio da implementação da Unidade de Políticas Inclusivas (UPI), que vem promovendo diversas atividades que favorecem o aprendizado e proporciona um ambiente mais acessível e acolhedor para todos os estudantes.

Com relação à necessidade de um ambiente mais acessível e acolhedor no processo de inclusão, cabe ressaltar que esse é indispensável para a implementação de boas práticas inclusivas, entre elas, a mudança cultural e uma maior sensibilização dentro do ambiente

acadêmico. Os entrevistados relataram dificuldades iniciais para instauração de um ambiente mais acessível e acolhedor aos estudantes com deficiência, conforme relatos a seguir:

[...] porque no início tinha muita resistência por parte do professor, né, se o aluno vai fazer prova na UPI vai ser uma prova facilitada, vai ser estender o horário, porque só pra ele? (GI 2)

As pessoas, a sociedade, a comunidade acadêmica, é, eu lembro quando entrou o primeiro aluno surdo, o primeiro aluno cego, a gente não tinha, não sabia como fazer, né? Então, e, e isso, e às vezes a gente via uma comunidade até que um certo preconceito, porque falava assim - ah, mas, é, que esse estudante vai fazer nesse curso? a gente ouviu muito isso, né? (GI 3)

[...] acho que a gente tem uma percepção complicada por parte de uma parcela às vezes dos professores, da comunidade em geral, é, em relação também a essas questões, acho que muita gente não entende que isso é um direito do cidadão, que a gente não está fazendo nada mais nada menos do que cumprir nosso papel social. [...] Mas e no dia-a-dia que você tá tendo contato com ele e na hora da aula você precisa saber que ele é diferente e que ele precisa de ter uma atenção, você precisa saber que ele existe, que tem um algo diferente e que talvez você tenha que ter um olhar, sinto muito, vai ter que fazer isso, entendeu, assim, é, então você percebe que tem um, um, uma coisa aí que, que às vezes nota. É claro que isso não é a maioria, mas um aluno com um problema numa sala que está com um professor que pensa assim, já acabou com a vida desse menino ou dessa menina. (GI 5)

Eu acho que falta um problema muito ainda de conscientização, eu acho que isso ainda não tem de maneira muito efetiva. (GI 7)

O processo de mudanças, segundo Sales e Silva (2007), é uma resultante natural da evolução, o que causa receio nas organizações, em virtude dos impactos causados por elas (mudanças) e à resistência gerada pelos indivíduos. Os trechos das entrevistas citados acima apontam que, num primeiro momento, houve resistência por parte dos professores a realizar mudanças necessárias para atender às demandas de estudantes com deficiência, o que pode ter ocorrido em função da falta de preparo dos referidos professores para lidar com tal situação. Conforme aponta Figueiredo (2013), existe uma precariedade na formação dos professores do Ensino Superior, o que resulta em obstáculo no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Mas, é imprescindível a busca pela conscientização de toda comunidade universitária acerca da importância da inclusão e do respeito aos direitos dos estudantes com deficiência, uma vez que a não conscientização de todos pode impactar negativamente no desempenho desses estudantes, podendo até mesmo levá-los ao abandono escolar.

4.3. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência e os fatores que favorecem sua evasão da instituição

Segundo Ramos (2021), no Brasil, desde a década de 1980, uma série de documentos foram promulgados visando a efetivação do direito à educação, o que culminou em avanços significativos na promoção da inclusão de pessoas com deficiência, embora ainda persistem desafios a serem enfrentados. Especificamente no Ensino Superior, esses estudantes frequentemente se encontram desamparados, enfrentando dificuldades desde o processo de admissão na instituição até sua integração no mercado de trabalho (Ramos, 2021).

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência dentro da instituição, foi possível evidenciar nas falas dos entrevistados quatro principais motivos para tais dificuldades vivenciadas, as quais estão relacionados às dimensões³ de acessibilidade preconizadas por Sasaki (2005). Um primeiro motivo está relacionado à dimensão da acessibilidade arquitetônica, em que os entrevistados relataram que:

Então você passa desde uma mudança cultural até problemas de todas as ordens, né, em função da falta de estrutura pra acolher esses estudantes [...] ainda vejo muita coisa a ser feita, inclusive na parte, né, de estrutura física para os estudantes com deficiência. [...] A universidade tem quase 98 anos, uma estrutura muito antiga, e por isso nós temos um passivo de todas as ordens, de ordem ambiental e também de acessibilidade. (GI 1)

[...], pra cada deficiência a gente tem que fazer uma adaptação diferente. Então às vezes adaptação [...] é mais estrutural, em relação a circulação deles, então cada caso vai ser um caso, né. (GI 2)

Como eu disse, desde as vezes uma dificuldade física, né, de locomoção, então, a gente tem trabalhado com a instituição pra melhorias [...]. (GI 3)

É, a acessibilidade a gente reconhece que ela não é completa e gera um certo transtorno ter que trocar uma sala, né, mas também a estrutura é enorme, né, acho que os prédios novos eles todos atendem, mas a gente tem muitos prédios antigos que não foram planejados que não tem acessibilidade, então isso, de fato, é uma dificuldade, né, porque a gente tem que alterar uma sala, o local. (GI 4)

Os estudantes com deficiência enfrentam diversos desafios, entre eles estão aqueles relacionados à falta de acessibilidade arquitetônica, a qual está relacionada às barreiras ambientais físicas em recintos internos e externos da instituição (Sasaki, 2005). Nas falas acima, pode-se verificar que a instituição reconhece a necessidade de avanços para oferecer

³ Sasaki (2005) afirma que existem seis dimensões de acessibilidade, sendo elas arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

melhores condições aos estudantes, considerando que a sua infraestrutura se encontra inadequada e que existem barreiras arquitetônicas em prédios históricos.

Outro motivo citado pelos entrevistados que está ligado às dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência dentro da instituição, refere-se à falta de acessibilidade metodológica, que Sassaki (2005) trata como barreiras nos métodos e nas técnicas de estudo, de ações comunitárias e de educação dos filhos, conforme destacado nos depoimentos a seguir:

[...]a maioria de nós, da comunidade, que, né, precisa apoiar o estudante, isso vai desde os colegas, passando pelos técnicos, passando pelos docentes, mas pra mim a mais grave, os docentes, que não percebem que quando você tem um estudante com algum tipo de deficiência, você tem que ter, naturalmente uma empatia, naturalmente uma preocupação, né, e não ter uma postura unilateral como se não tivesse nada diferente ocorrendo, né, naquela sala de aula. (GI 1)

Uma dificuldade também que a gente tinha mais, hoje em dia eu vejo menos, é em relação aos docentes, como eu disse, né, [...] tinha muita dificuldade de lidar com eles, no sentido de fazer as adaptações necessárias, a gente tinha que convencê-los pelo campo legal, né, dizer que, é, é lei, é norma, eles tinham que cumprir. (GI 2)

[...] a gente tem trabalhado muito com as mudanças das práticas pedagógicas [...] então trabalhar com o professor as mudanças, nos recursos que ele usa, na forma de ministrar as aulas, também é uma dificuldade [...] então de repente ele tem uma estrutura de aula, uma metodologia de ensino, que sempre foi usada, deu certo, e quando eu tenho um estudante com deficiência, é, essa metodologia tem que ser adequada, né? (GI 3)

[...] eles (estudantes) têm muito medo as vezes de aproximar da gente, mas porque a gente cria um modelo de docente que a gente tá num patamar e eles estão em outro e a gente impede, sabe, as vezes de uma aproximação e tal [...] eu conheço gente que entra na sala de aula não dá bom dia e nem dá até logo, então assim, não tem nenhuma abertura, então essas relações elas pra mim elas são muito importantes. (GI 5)

Então, o que eu escuto, de maneira geral, as vezes de um outro caso, é dele não ter o suporte na sua respectiva demanda ali naquele momento, da disciplina, porque o professor não tá preparado. (GI 7)

Destaca-se que, como pode ser observado nos relatos prévios, existe a necessidade de mudanças no âmbito metodológico; em especial na forma que o professor atua em sala de aula, o que inclui adaptações curriculares, aulas que considerem as múltiplas inteligências, utilização de todos os estilos de aprendizagem, valorização da participação integral de cada estudante, novos conceitos de avaliação de aprendizagem, educação e logística didática (Sassaki, 2005).

A acessibilidade comunicacional foi outra razão citada pelos entrevistados, como sendo dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência no âmbito da instituição, conforme relatado:

[...] a dificuldade tá muito relacionada às vezes com o tipo de deficiência, [...]vezes adaptação é um material em braile, as vezes adaptação é um material aumentado, o tamanho da fonte ali aumentado, então cada caso vai ser um caso, né, então as dificuldades elas também são muito pessoais, né. (GI 2)

Aí vai ter uma variação imensa, assim, imensa de dificuldades [...] inclusive de um próprio monitor o tempo todo em sala de aula, pra ajudar na autorregulação, pra ajudar nas, nas rotinas. (GI 3)

Então, o que eu escuto, de maneira geral [...] é dele (o estudante) não ter o suporte na sua respectiva demanda ali naquele momento [...] um assistente escolar, texto ampliado, aparelhos específicos de visão [...] eu acredito que a UFV e as outras universidades de maneira geral, acaba trabalhando muito por demanda que é induzida. (GI 7)

Nesse contexto, a falta de acessibilidade comunicacional, conforme afirma Sasaki (2005), está intimamente ligada às barreiras na comunicação interpessoal (língua de sinais, linguagem gestual etc.); na comunicação escrita (jornal revista, livro, apostila etc.), na qual são incluídos os textos em braile, os textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar; e na comunicação virtual (cobertura digital).

Por último e não menos importante que as demais causas já citadas de dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência no âmbito institucional, encontra-se a falta de acessibilidade atitudinal, conforme depoimentos dos entrevistados:

E, assim, às vezes eu noto também [...] algumas dificuldades de engajamento, de pertencimento a grupos, né, de, aí eu noto mais no caso de deficiências cognitivas e intelectuais, né? [...] às vezes eles tem até um bom desenvolvimento acadêmico, mas às vezes não conseguem fazer amizades, e isso é um fator importante, e que eles trazem pra gente, né. Então olha, as notas estão boas, mas eu não consigo ter amigos, eu não consigo sair, né, as vezes eu não consigo participar de grupos. (GI 3)

[...] eu acho que ainda tem muito preconceito com outra, é, até por não entender, eu, eu, eu penso um pouco sobre isso. [...] acho que ainda tem uma dificuldade de ver o diferente dentro desse ambiente, onde tem um pouco de resistência, entendeu? e não só resistência, mas a gente não tem a gente não tá preparado pra lidar com o diferente. [...] a gente ainda tem muitas barreiras, muitos preconceitos que dificultam enormemente a gente de avançar. (GI 5)

[...] quando é uma deficiência que não é visível, aí começa, eu acho que esse indivíduo, que ele deve enfrentar muitos problemas, [...] eu acredito que esse indivíduo ele vai sofrer mais, esse indivíduo que não se expõe, porque eu também compreendo que a exposição ela é difícil, eu compreendo isso, né! (GI 6)

A falta de acessibilidade atitudinal está ligada à ausência de práticas de sensibilização e de conscientização da comunidade em geral e da falta de união na pluralidade humana, resultando no preconceito, na discriminação, no estigma e nos estereótipos (Sasaki, 2005). Esses quatro principais motivos de dificuldades vivenciadas pelos estudantes na instituição,

bem como outros diversos que ocorrem, se não extintos podem favorecer o processo de abandono escolar dos estudantes com deficiência.

Com relação aos fatores que propiciam o processo de abandono escolar dos estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior, Paredes (1994) afirma que tais fatores são divididos em internos e externos, em que os internos estão relacionados ao curso, e os externos ao estudante em si. Os entrevistados citaram vários fatores que, segundo eles, favorecem o abandono de estudantes com deficiência da instituição, porém quatro desses se sobressaíram nas falas dos entrevistados. Um deles está relacionado a fatores internos (desempenho acadêmico baixo na graduação) e três a fatores externos (inadequação com o curso escolhido, deficiência prévia do ensino médio e dificuldades de adaptação longe da família).

A respeito do fator interno que está ligado diretamente ao curso, os entrevistados afirmaram que o abandono está intimamente ligado ao baixo desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência na graduação. Segundo eles:

[...] então a gente tem abandono porque o aluno não se dedicou com o curso [...] notas ruins, tem de tudo. (GI 2)

[...] a evasão assim, acaba sendo alta por uma série de motivos [...] às vezes é por matéria que ele não consegue nota. (GI 4)

[...] e quando eles chegam aqui, tá, é, a maioria dessas disciplinas de base, esses estudantes não estão preparados pra isso [...] e isso acaba somando na não permanência dele aqui (GI 5)

[...] o meu trabalho é de avaliação muito em sala de aula, então às vezes eu percebo que o estudante tem uma certa dificuldade, ele tem uma dificuldade natural de acompanhar [...] (GI 6)

É possível observar nas falas acima que o baixo desempenho acadêmico do estudante com deficiência tem se apresentado como um dos fatores que favorecem o abandono escolar. Ramos (2021) e Moratti (2022) reforçam essa visão dos entrevistados ao afirmarem que o estudante ao reprovar em uma ou mais disciplinas torna-se mais propenso a abandonar o curso. O autor afirma ainda que muitos estudantes abandonam por apresentar dificuldades de rendimento em disciplinas de base do curso que estão cursando.

Já no que tange aos fatores externos que favorecem o abandono de estudantes com deficiência da instituição, os entrevistados citaram, entre outros, a inadequação ao curso escolhido, conforme exposto:

[...] a evasão hoje ela perpassa por problemas muito complexos [...] de ocupação das vagas, de falta de informação [...] eles (estudantes) não têm noção de todo o potencial

de apoio da nossa universidade. [...] nós já tivemos 8,7 milhões de inscritos no ENEM, em 2014/2015, e agora nós estamos tendo ao redor de 3 milhões com um recorde histórico de abstenção de 35%, isso mostra que muitos estudantes, [...] desistem do sonho de pleitear uma das vagas em uma universidade pública inclusiva, de qualidade, de excelência como a nossa. (GI 1)

[...] o ENEM, ele favorece muito esse ingresso onde a nota dá, e não na verdade, não necessariamente, onde o aluno, no curso que o aluno se sente, né, mais disposto a cursar, né! [...] (GI 2)

[...] acontece, é, dele entrar num curso, porque como a gente tem o ENEM, que ele possibilita que você jogue a nota e você entre num curso que talvez era um curso que você não queria, né, ou numa cidade que não conhece, você não está familiarizado. (GI 3)

[...] o aluno que tá entrando às vezes em um curso que não é o que ele quer, mas é o que deu [...] Ele tá fazendo alguma coisa que na expectativa que ele vai mudar pra outro curso que às vezes é o que ele tá almejando, então assim ele vai acabar sendo um número em abandono porque ele vai deixar aquilo ali, vai fazer ENEM de novo, vai entrar às vezes numa outra coisa. (GI 5)

Como pode ser observado nas falas acima, a inadequação ao curso escolhido pelo estudante está relacionada com sua entrada (acesso) em um curso que não é de fato o que ele almeja, mas sim ao que naquele momento foi possível, de acordo com o sistema de ingresso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso resulta no desinteresse do estudante e em um posterior abandono. Moratti (2022) relata que um estudo realizado pela Universidade de São Paulo (USP) mapeou as causas da evasão no Ensino Superior e verificou que quase metade dos estudantes que evadem têm problemas na escolha do curso, e um dos motivos mais citados é a sua escolha, uma vez que eles “escolhem” por ser de baixa concorrência no processo de seleção.

Outro fator externo que os entrevistados citaram como sendo um facilitador para o processo de abandono dos estudantes deficientes da instituição é a deficiência prévia que o estudante possui do ensino médio. Segundo eles:

Primeiro um ensino médio muito deficiente, né, porque a cota ela tá relacionada ao ensino médio. Então eles entram com uma, uma, um conhecimento básico muito aquém do que seria necessário pra cumprir um curso de graduação. E por quê? Por N motivos, alguns relacionados a própria deficiência que foram negligenciados lá na educação básica. (GI 3)

[...] às vezes vai ter alguma dificuldade mesmo, até mesmo de conteúdo básico, né, que se a gente não conseguir sanar, né, pode levar à desistência. (GI 4)

[...] então é um choque muito grande entre quando eles saem de lá (ensino médio) e quando eles chegam aqui (graduação), tá! [...] na realidade eles tem falhas, em termos de formação lá de baixo. (GI 5)

[...] a gente antigamente tinha né, o problema das pessoas entrarem e saírem, agora a gente não tá conseguindo nem quem quer entrar, [...] todos estão vindo com conteúdo defasado. (GI 6)

Evidencia-se que, segundo os entrevistados, um dos motivos para o abandono dos estudantes com deficiência no Ensino Superior está relacionado à educação básica pregressa do estudante, que “é deficiente devido à fragilidade do sistema de ensino básico no país” (Moratti, 2022, p. 20). Vale ressaltar que todos os estudantes que ingressam por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em qualquer uma das modalidades de vagas reservadas (cotas), foram estudantes de escolas públicas durante o ensino médio; ou seja, foram submetidos a uma educação básica que, segundo Moratti (2022), é fragilizada. Isso faz com que o estudante não consiga permanecer no Ensino Superior.

Por último e não menos importante que os fatores externos já discutidos anteriormente, os entrevistados mencionaram também as dificuldades de adaptação do estudante para ficar longe de sua família. Para eles:

E isso pros estudantes com deficiência é muito mais difícil [...] em termos de acessibilidade, em termos de conhecimento, imagine na cidade de Viçosa, que a gente conhece bem, que não tem absolutamente nada em termos de, né, acolhimento pros estudantes com deficiência que estão longe da família e que isso é difícil, então é lógico que eles têm muito mais dificuldades que os outros estudantes, então eu não tenho dúvida que é uma conjunção de fatores, né. (GI 1)

[...] essa questão do abandono, ela é multifatorial, né, a gente não tem uma resposta única pra nenhum caso, [...] porque não consegue viver longe da família, em outra cidade, né! (GI 2)

São muitos fatores, né, que pode contribuir pra isso, até porque a cota ela não é pura, né, então um estudante com deficiência ele também vivencia outras questões [...] então tem a ver com algumas dificuldades [...] como esse ambiente fora de casa, fora do, do ambiente familiar, da rede de apoio que eles têm. (GI 3)

[...] muitos não estão nem vindo por dificuldades, os pais querem que fique lá perto deles, porque ficar longe do ambiente familiar é complicado. (GI 6)

Para os entrevistados, a distância física do estudante com deficiência de sua família também provoca o abandono da instituição, uma vez que o papel da família na vida dele é diversificado e importante. Isso vai desde o auxílio no processo de autonomia até a adaptação a novos ambientes, no caso a universidade e a nova cidade. Ferreira, Marques e Lucena (2016) afirmam que a família representa o primeiro grupo ao qual o indivíduo é inserido e a força social que ela (família) tem é crucial na determinação do comportamento do indivíduo e na formação de sua personalidade. Essa força social também é indispensável tanto na composição quanto na formação das redes de suporte do estudante com deficiência. Assim, a ausência de rede familiar de apoio e a mediação adequada podem dificultar a integração social e acadêmica do estudante, resultando no abandono.

4.4. Fatores que justificam a permanência dos estudantes com deficiência e aqueles que devem ser melhorados pela instituição

Segundo Nascimento (2016), em se tratando de instituição de Ensino Superior pública, a garantia de acesso não deve ser limitada à matrícula, mas também abranger as condições necessárias para a permanência dos estudantes, permitindo que eles possam cursar e concluir o curso. Nesse contexto, os entrevistados citaram dois fatores para a permanência do estudante, sendo eles a assistência estudantil e o atendimento individualizado ofertado pela instituição. Com relação ao primeiro fator, os entrevistados afirmaram que:

Ah, sem dúvida esse apoio que tem, assistência estudantil que tem, né, assistência em todos os âmbitos, desde alojamento, [...] em relação aos móveis, [...] a sinalização ali do piso tátil pra eles. [...] em relação a assistência estudantil a UFV tem um diferencial muito grande. (GI 2)

[...] a Pró-Reitoria de assuntos comunitários com a assistência estudantil, né, porque também a questão da vulnerabilidade social tá influenciando mais, as vezes até influenciando na questão da moradia estudantil, né, em adequação. (GI 3)

[...] o suporte que a universidade oferece eu acho que isso é um ponto positivo, e, se você imaginar, por exemplo, se olhar o lado financeiro, hoje você tem condição de fazer com que um aluno ele consiga comer e morar aqui dentro, atinge a todos? Não, mas a gente consegue atender uma parcela expressiva [...]. (GI 5)

[...] a assistência estudantil da UFV ela tem um diferencial muito grande, né, é, esses meninos precisam de tudo, [...] acho que ela é muito importante, a questão do, porque o financeiro é muito importante eu acho, e aí a assistência estudantil da UFV ela é, ela é diferenciada, né? (GI 6)

Para os entrevistados, a promoção da assistência estudantil por parte da universidade é um fator importante pois alicerça a permanência do estudante com deficiência na instituição. De acordo com Del Giudice (2013), historicamente, desde sua criação, em 1926, a universidade sempre se preocupou em desenvolver ações de assistência estudantil na perspectiva de promover a permanência do estudante, dando enfoque àqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, buscando prevenir a retenção e a evasão.

Destaca-se que, nas entrevistas realizadas, também foi possível verificar que os entrevistados apontam o atendimento individualizado ofertado pela instituição, como sendo um outro fator que busca justificar a permanência dos estudantes com deficiência. Nos depoimentos, foi possível apontar que esse atendimento individualizado; ou seja, de acordo com as necessidades de cada estudante, perpassa pelo trabalho e comprometimento da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) que a instituição possui. Segundo os entrevistados:

[...] a UFV tem um diferencial muito grande, né, em relação a diversas instituições, mas eu acho que aqui pra eles, essa assistência que é dada, muito, né, com o apoio da UPI, com o serviço que a UPI faz, isso pra mim é o diferencial sem dúvida. (GI 2)

Aqui eu acho fundamental os programas de apoio que a unidade faz, né? [...] então, é esse trabalho interligado, interdisciplinar, por ter um núcleo, né, eu acho que vão favorecer a permanência, né, desses estudantes. (GI 3)

[...] quando aparece um caso desse a gente aciona, né, a PRE e a UPI nessa questão de alterar uma sala, de procurar um local em que ele consiga. (GI 4)

Então pra mim isso é um ponto positivo, acho que as, os apoios que a gente tem, que nem UPI. (GI 5)

[...] É, então pra mim é a assistência e o suporte da UPI. Isso que vai, de fato, é, possibilitar o êxito que o aluno consiga concluir o curso. (GI 7)

A educação inclusiva exige intervenções diversificadas em cada modalidade de ensino, e, no âmbito do Ensino Superior, as ações empregadas pela instituição para realização das intervenções necessárias têm sido cada vez mais desenvolvidas, de acordo com as demandas fomentadas pelos estudantes com deficiência. A Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) é fruto de tais demandas geradas pelos estudantes e se apresenta como uma construção coletiva adaptada pela instituição na busca pela permanência do estudante (Tomelin *et al.*, 2018).

A combinação dos fatores da oferta da assistência estudantil e do atendimento individualizado ofertado pela instituição, por meio da UPI, demonstra um compromisso da instituição em ofertar um ambiente cada vez mais inclusivo e de suporte, buscando assim permitir que os estudantes com deficiência tenham as condições necessárias para finalizar seus estudos. Porém, existem questões institucionais que necessitam de melhorias para que, somado aos fatores já citados pelos entrevistados, possam se tornar instrumentos e permanência estudantil.

Assim sendo, os entrevistados citaram os fatores de infraestrutura dos espaços abertos e fechados do campus e a promoção da mudança cultural dentro da universidade, como fatores que necessitam ser melhorados dentro da instituição. Com relação à infraestrutura eles afirmam:

[...] termos toda essa deficiência de infraestrutura muito antiga e que ainda precisa de investimentos. [...] e não é essa lógica do coitadinho, não é tratar como coitadinho, até porque é, o que os portadores de deficiência querem é ter independência, eles querem não precisar serem ajudados, mas pra isso nós temos que dar as condições, [...] melhorias em infraestrutura como por exemplo, da própria UPI. (GI 1)

[...] nós somos uma universidade quase centenária, então nós temos prédios aqui, como esse mesmo, que é um prédio quase centenário, que a gente teve que colocar

um elevador pra garantir acessibilidade e não foi uma tarefa fácil. Então a gente tem os passivos aí que são decorrentes de 100 anos de instituição e que aos poucos vai sendo organizado, adaptado, mas inda tem muita coisa pra se fazer em infraestrutura. (GI 2)

E sempre tem que melhorar, né, desde a questão estrutural, que sempre tem que melhorar, né. Igual, agora a gente, e essa sede já não nos comporta mais, então a gente tá precisando da outra, a gente até tem espaço, tá esperando a reforma. (GI 3)

[...] já que a universidade é enorme, a gente não consegue atender tudo de uma vez, mas toda vez que aparece uma demanda a gente tem que priorizar o atendimento para que esse estudante não seja prejudicado [...] consiga ter acesso aí ao ensino, então isso aqui tem que ser constante, né, já que a maior parte dos prédios aqui não foram preparados para acessibilidade, mas, tem esforço, tem planejamento, né, acho que tem que ver as calçadas, né, com os tempo a gente vai fazendo rampa, a gente já conseguiu melhorar bastante a acessibilidade nos pavilhões de aula, né, e agora é ir passando isso pros laboratórios, pros departamentos, né! (GI 4)

As afirmativas acima citadas são endossadas por Moratti (2022), que relata a existência de uma insuficiência de infraestrutura nas universidades dentro do país, o que influencia negativamente os índices de evasão. As questões relacionadas à infraestrutura dos espaços abertos e fechados do campus apresentadas pelos entrevistados, como sendo um fator que exige melhorias contínuas, têm relação com a estrutura quase centenária da instituição, o que exige obras de adaptação e de reestruturação. Além disso, também tem relação com a atual estrutura física existente, uma vez que alguns locais não comportam o número de estudantes que a instituição possui, o que exige novas obras, e com as necessidades específicas que um estudante com deficiência possui que, para Anache e Cavalcante (2018), estão relacionadas às características individuais desse estudante.

Com relação à cultura institucional, é necessário entender que ela está relacionada aos vários significados sociais e normativos oriundos da adequação do estudante à instituição em que se encontra inserido (Carneiro *et al.*, 2020). Ela reflete diretamente no processo de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do Ensino Superior. Para os entrevistados, a mudança cultural da instituição:

[...] é um trabalho cada vez mais educativo pra mostrar para as pessoas que não tem deficiência um novo olhar, uma nova visão e a nova forma de acolhimento que eles têm que ter. (GI 1)

A questão também que sempre precisa ser melhorada é a, a questão mesmo da comunidade como um todo, que não é só o professor, é o servidor técnico também ser capacitado pra receber esse estudante, pra, pra acolher a demanda dele, né, nos múltiplos espaços que ele vai frequentar, porque ele não frequenta só a sala de aula, né? Como os, os próprios colegas, né, nessas relações. (GI 3)

[...], mas a gente precisa é melhorar o nosso conhecimento no ponto de vista de ação, de cultura, de coisa pra lidar com essa com essa diversidade. Eu acho que a gente não tá preparado pra isso. (GI 5)

Então isso vai cada vez mais ser um impeditivo pra que você tenha mais estudantes, porque se a universidade começa a ter uma política inclusiva, [...] isso é propagado inclusive pelos outros estudantes, os que estão aqui replicam essa cultura pros outros e eles vêm, que deve ser um diferencial da UFV. (GI 7)

Tais mudanças culturais buscam garantir a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência, uma vez que cria um ambiente universitário mais inclusivo. Nesse cenário, por se tratar de uma instituição conhecida mundialmente por sua longevidade no ensino, na pesquisa e na extensão, além do suporte à assistência estudantil, a Universidade Federal de Viçosa necessita investir cada vez mais na promoção das mudanças culturais, buscando, assim, assegurar um espaço inclusivo e de qualidade para todos, inclusive, para aqueles que possuem deficiência.

4.5. As dificuldades enfrentadas pela instituição para manutenção dos estudantes com deficiência e as implicações da evasão para a instituição

Conforme já mencionado, uma das investigações desta pesquisa foi acerca das dificuldades enfrentadas pela instituição para a manutenção de seus estudantes com deficiência. Seus resultados evidenciaram que a falta de orçamento é um fator que impacta consideravelmente a evasão estudantil, pois, na visão dos entrevistados:

[...], mas uma série de questões que tem acontecido ao longo dos últimos anos, como por exemplo restrições orçamentárias que faz com que tenhamos perda de qualidade e acaba fazendo com que a gente perca estudantes. (GI 1).

Olha, eu acho que a questão orçamentária, obviamente, né, ela é, todos os casos, né, é um fator determinante [...] pra mim a questão orçamentária [...] é uma das maiores limitações. (GI 2)

Que tipo de apoio, né, eu vou ter pra que eu consiga permanecer aqui. Então, a instituição, ela, tem uma dificuldade de orçamento, porque envolve orçamento. (GI 3)

Eu acho que tem limitação financeira, eu acho que pra mim esse é o grande gargalo. (GI 5)

Recurso, assim, chapado, eu acho que é recurso, mesmo. É, claro que a demanda é sempre maior que o orçamento, né, mas esse é um tipo de ação, assim, qualquer coisa que você vá desenhar, né, estabelecer, vai carecer de recurso. (GI 7)

Conforme afirma Da Silva e Santos (2016), os recursos de uma forma geral são escassos e as necessidades são ilimitadas. Diante dessa afirmativa e considerando o âmbito do Ensino Superior, é possível afirmar que o financiamento das universidades federais é escasso ante às necessidades das instituições, uma vez que a universidade deve propiciar não apenas o tratamento igualitário, em que todos possam ser regidos pelas mesmas regras e possam possuir os mesmos direitos, mas também propiciar a equidade, em que há o reconhecimento de que não somos todos iguais sendo necessário ajustar essa assimetria. Para isso, na maioria das vezes, são demandados recursos orçamentários, seja para aquisição de materiais, para a reforma ou construção de espaços acessíveis, bem como para a oferta de benefícios de assistência estudantil, entre outros.

Outra questão citada pelos entrevistados como sendo uma grande dificuldade enfrentada pela instituição para manutenção dos estudantes com deficiência na universidade é a falta de mão de obra especializada para apoio aos deficientes de forma direta ou indireta, conforme relatado:

Até o fato de termos toda essa deficiência de contratação de pessoas, de infraestrutura muito antiga e que ainda precisa de investimentos, de acessibilidade, que precisa avançar, de compra de equipamentos que eu já mencionei anteriormente. (GI 1)

[...] relacionadas também a questão de contratações de profissionais, que alguns quadros a gente não pode contratar, então às vezes a gente precisa de um profissional específico pra um aluno que tem uma deficiência específica, e aí a gente tem limitação de contratação desse profissional, a gente tem que ficar arrumando caminhos pra atender esse estudante. (GI 2)

A gente tem uma dificuldade enorme [...] que eu acho que a instituição tem, que é de recursos humanos, e isso é uma coisa que a gente não tem muita perspectiva de melhora, porque a gente não tem quadro de vagas [...] então o nosso quadro é bem restrito, a gente trabalha assim, com uma sobrecarga enorme, mas a gente não tem muita perspectiva de vaga, né? Até porque muitos cargos eles estão dentro daqueles que foram extintos, né, a gente não pode ter concurso. Então essa é uma limitação, uma grande limitação, é, que impacta, é, indiretamente na permanência, né! (GI 3)

Não sei se a universidade daria conta, né, porque sei que a limitação do quadro de funcionários é fato, né, a gente não tem tantos funcionários [...] a gente precisaria de muito mais profissionais e também não consegue contratar, não consegue abrir concurso, porque não tem novos códigos de vagas, teria que ser uma política nacional que incentivasse a contratação de novos profissionais para ampliar a política, né. Porque, é, assim, no quadro da universidade já é extremamente restrito, né, e aí não tem espaço pra essa ampliação se ela se fizer necessária, mas acho que atualmente acho que tá impossível atender, pela minha percepção. (GI 4)

[...] tem problema de contratação, porque faltam técnicos, tá. (GI 5)

Sabe-se que a expansão das políticas de contratação de novos profissionais para a carreira da educação é essencial, mas depende de incentivos e políticas nacionais que

atualmente não são favoráveis. A carreira técnico-administrativa na área de educação está passando por um processo de desmonte, com vários cargos de apoio importantes suspensos, em processo de extinção ou já extintos (Tomelin *et al.*, 2018). Sem essas políticas, a universidade fica limitada em sua capacidade de contratar e ampliar seus serviços de apoio, não oferecendo o suporte necessário para garantir a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Ao abordar as implicações do abandono do estudante com deficiência para a instituição, os entrevistados destacaram que a resultante dessa evasão aponta que a instituição não está cumprindo com sua missão institucional. Segundo os entrevistados:

[...] então se nós não tivermos estudantes deficientes formando na universidade numa proporção similar ao que nós temos na sociedade, é, nós estaremos deixando de cumprir nossa missão institucional, porque, o que que a gente espera, é que os alunos, né, da UFV, sejam reflexo da sociedade em que eles pertencem, né! (GI 1)

Então eu acho que tá muito ligado em termos de instituição ao aprendizado que a gente tem com esse público, né, que cada um traz um aprendizado diferente pra gente. Então a gente também perde nesse sentido, né, como instituição acolhedora e inclusiva, quando a gente perde um aluno com essas características a gente deixa de aprender com ele, né, deixa de aprender como instituir políticas melhores pra incluir. (GI 2)

Do ponto de vista social, também. Porque, é muito ruim a gente olhar uma informação de um grupo que já foi historicamente excluído e teve tanta dificuldade de acessar, de estar aqui, que acessou, e não manteve, não se formou. O que que tá acontecendo, né? [...] Por que que essa pessoa entrou e não terminou um curso, o que a gente, que mensagem a gente tá dando pra sociedade, né? (GI 3)

[...] perder essa diversidade, perder essa oportunidade dos estudantes e professores entenderem, né, e conviverem com pessoas que têm deficiência, acho que isso é fundamental na formação do ser humano mesmo, né, acho que não é só pra formação acadêmica. [...] Quando a gente os perde, a gente também perde essa oportunidade, né, e agrava o problema, então o abandono deles acaba prejudicando nessa inclusão, e o que é muito ruim pra eles, então a gente acaba não tendo eles aqui, né, indiretamente perdendo essa oportunidade de avançar em termos de acessibilidade de uma forma geral, de respeito ao próximo, de inclusão, né, que é fundamental dentro da universidade. (GI 4)

Uai, eu acho que a gente perde o nosso papel social, né, o nosso compromisso social, pra mim é isso. [...] Porque esse também é um papel, ainda mais considerando que a universidade brasileira, ela é um direito do cidadão, né, ela tá na constituição, né, ela tem que ser mantida, né, pelo, pelo poder público, ela tem que, você tem que garantir que ela seja gratuita e tal. Então assim, eu acho que a gente deixa de prestar um trabalho valioso pra sociedade, pra mim essa é a consequência. (GI 5)

Nossa, eu acho que a primeira implicação muito grave é da incapacidade, né, de, de exercer a nossa missão, é da incapacidade, né, de exercer a nossa missão ali institucional, é muito triste isso, né. (GI 6)

Segundo Miguel (2023), de modo histórico, a universidade pública possui o papel de produzir saberes objetivando auxiliar na construção de uma sociedade democrática, justa,

inclusiva e solidária. Nessa perspectiva, o abandono de estudantes com deficiência do Ensino Superior impacta diretamente a capacidade da universidade de cumprir sua missão institucional, resultando na perda de oportunidades para o desenvolvimento e o aprendizado contínuo da instituição em relação ao processo de inclusão. Indiretamente, o abandono prejudica a imagem da universidade, evidenciando os desafios na implementação de políticas inclusivas, com destaque para a necessidade urgente de capacitação e flexibilidade para atender à diversidade de necessidades dos estudantes.

4.6. As perspectivas futuras institucionais acerca do processo de evasão de estudantes com deficiência

A visão dos gestores da instituição acerca das perspectivas futuras do processo de abandono acadêmico aponta para ações diversificadas que são importantes na busca do combate à evasão. Dessa forma, se tais ações são bem implementadas, elas resultam no empoderamento da “democratização do acesso à educação superior que se configura no ingresso, na permanência e na conclusão do curso” (Garcia; Maciel; Otranto, 2022, p. 3). Na Universidade Federal de Viçosa, segundo os entrevistados, essas ações diversificadas de combate ao abandono escolar de estudantes com deficiência necessitam ser integradas e estratégicas. De acordo com eles:

[...] nosso projeto pedagógico de curso precisa mudar muito, nós precisamos nos tornar mais atrativos pros estudantes, né, [...] e não fazendo isso, nós desestimulamos os estudantes a pleitear e, em muitos casos, aqueles que conseguem, depois de um tempo se sentem desestimulados e acabam evadindo. (GI 1)

[...] o que a gente pretende, mesmo, é instituir, por exemplo, uma outra unidade de apoio pedagógico similar ao que a UPI faz para os alunos, mas para aqueles que não tem nenhum tipo de apoio de ordem pedagógica. [...] a UPI ela fica às vezes muito sobrecarregada, porque, por lei, ela tem que lidar com os alunos que tem laudo, né, que trazem laudo [...], mas a gente tem hoje, por exemplo, um público que tem TDAH e que não entrou pela cota e que já teve 7 ou 8 reprovações em uma disciplina e que já bloqueou e não consegue fazer prova em sala, e que a UPI faz um trabalho muito bom no sentido de acolher esses alunos, pra fazer uma prova estendida [...] então a gente entende que é um serviço que a gente precisa ampliar, né, pra todos os alunos que que precisam buscar esse serviço. (GI 2)

[...] a gente tem trabalhado aqui no núcleo com formação de professores para a educação básica. Agora eu estou no meio de um curso de um município, já é a quarta turma. [...] Porque como eu falei no início, no dia a dia, é notável a questão do ensino médio, da deficiência do ensino médio. [...]a gente imagina que se mais professores estiverem preparados pra lidar com as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, algumas defasagens podem ser sanadas lá atrás, pra evitar que elas cheguem até aqui, coisas que a gente, fica muito difícil da gente lidar aqui. (GI 3)

Pode parecer que não, mas por exemplo, quando você aprova uma política como a de Direitos Humanos, como a gente aprovou recentemente, eu acho que isso é, é um avanço, é, fantástico, e é claro que a gente tem que fazer valer, não adianta botar no papel e não botar pra funcionar, e quando a gente aprova, por exemplo, a própria política de saúde mental, entendeu, assim, pra mim isso é um, é um grande, é, avanço, sabe? Então eu acho que a gente vem normatizando uma série de ações [...] de questões, e que muitas delas estão se transformando em ações verdadeiras, [...] pra gente conseguir dar condição pra que o aluno esteja aqui dentro, quer seja cotista ou não. (GI 5)

[...] acho que a primeira informação que a gente precisa é o próprio diagnóstico. Primeiro, saber quantos são, onde estão e se tá em vias de abandono. [...] Eu acho que é o primeiro passo. Só que aí a gente precisa ter todo esse diagnóstico, por quê? Porque eu não posso esperar primeiro ele abandonar pra saber depois eu agir, eu acho que, é, a gente já teria que antecipar o problema, [...] acho que em termos de perspectiva, é primeiro tomar pé da situação, você tem que ter um diagnóstico. (GI 7)

De acordo com os depoimentos dos gestores, foi possível verificar diversas ações para auxiliar no combate ao abandono acadêmico. Entre elas, pode-se citar mudanças no projeto político pedagógico dos cursos; criação de unidade de apoio pedagógico; formação de professores da educação básica; e aprovação e implementação de normatizações de políticas específicas e de identificação dos estudantes universitários com deficiência e sua situação acadêmica. Ressalta-se que essas ações atualmente não estão sendo executadas, mas servem de ponto de partida para a construção de mais instrumentos que atuem na retenção dos estudantes com deficiência na instituição.

5. CONCLUSÕES

Foi possível por meio deste estudo responder ao objetivo inicialmente proposto, ou seja, verificar, de acordo com a visão dos gestores da Universidade Federal de Viçosa, como o abandono dos estudantes com deficiência no Ensino Superior reflete na instituição. Os resultados mostraram que os gestores veem seu papel como estratégico na inclusão e permanência desses estudantes. Eles reconheceram a importância de sua função na formulação e implementação de políticas institucionais, enfatizando a necessidade de políticas inclusivas e ações específicas para reduzir o abandono e melhorar a permanência dos estudantes.

Com relação à avaliação do funcionamento e dos alcances da Política de Cotas na instituição, os entrevistados afirmaram que os avanços na inclusão e na implementação de cotas foram considerados fundamentais para reduzir desigualdades no Ensino Superior. Segundo eles, a UFV já praticava políticas inclusivas antes mesmo da lei, destacando-se por seu pioneirismo e compromisso com a diversidade. Os entrevistados apontaram, como práticas

inovadoras na UFV, a Unidade de Políticas Inclusivas (UPI), que tem realizado tais práticas de forma exemplar. Além disso, eles afirmaram que os desafios a serem enfrentados estão ligados à resistência inicial de professores e à necessidade contínua de sensibilização e mudança cultural para criar um ambiente mais acessível e acolhedor.

Sabe-se que desde a década de 1980, o Brasil tem avançado na inclusão de pessoas com deficiência na educação, mas ainda encara desafios, especialmente no Ensino Superior. Segundo os entrevistados, as quatro principais dificuldades enfrentadas são acessibilidade arquitetônica, metodológica, comunicacional e atitudinal. Além dessas, na visão dos gestores, as atitudes preconceituosas, a falta de sensibilização, a dificuldade de viver longe da família, tudo isso somado a um ensino médio deficiente agrava a situação e contribui para a efetivação do abandono escolar.

Nesse contexto, os entrevistados ressaltaram a importância da assistência estudantil oferecida pela UFV, o que inclui o suporte financeiro e o estrutural, como cruciais para a permanência dos estudantes com deficiência. Foi destacado também o atendimento individualizado realizado pela UPI, que é um diferencial importante no processo de retenção estudantil. No entanto, apontam a necessidade de melhorias na infraestrutura e na promoção de uma mudança cultural para ser ter um ambiente mais inclusivo. Assim, apesar dos esforços da UFV, a infraestrutura antiga e a falta de preparo cultural ainda são desafios a serem superados para garantir a permanência dos estudantes com deficiência.

A pesquisa revelou que uma das principais dificuldades enfrentadas pela instituição para manter estudantes com deficiência é a falta de orçamento, o que impacta significativamente a evasão estudantil. Essa escassez de recursos reflete na insuficiência do financiamento das universidades federais para promover equidade e acessibilidade. Além dessa, a falta de profissionais especializados e a impossibilidade de novos concursos públicos agravam a situação.

Com relação às ações estratégicas necessárias para combater a evasão escolar de estudantes com deficiência, os gestores da UFV enfatizaram a importância de integrar e diversificar essas medidas. Nessa perspectiva, eles sugerem a revisão dos projetos pedagógicos para torná-los mais atraentes; a criação de uma nova unidade de apoio pedagógico para complementar o trabalho da UPI; a formação de professores da educação básica para melhor preparar estudantes antes de eles ingressarem no Ensino Superior; e a implementação efetiva de políticas específicas. Destacaram, ainda, a necessidade de diagnósticos precisos para identificar estudantes em risco de abandono e agir preventivamente.

Os achados deste estudo têm implicações significativas para a área da inclusão no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que abrem novas possibilidades para futuras pesquisas envolvendo a permanência a evasão de estudantes com deficiência, no âmbito do Ensino Superior nacional.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa. Duarte Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, p. 115-125, 2018.

BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CARDOSO, Marcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomez Mendonça. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CARNEIRO, Jailson Santana; PELLIZZONI, Livia Nogueira; LEAL, Janayna Souto; DANTAS, Bruna Lourena de Lima; LUZ, André de Paula Rego Graciano. Cultura organizacional: um estudo comparativo entre duas universidades federais. **Cadernos de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 9-33, 2020.

CARVALHO, Pedro Henrique Varoni. Lugar de fala e ética de si: política e discursos em rede. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, Edição Especial, v. 2 n 1, p.74-91, 2018.

CAVALCANTI, Ademilson Vedovato. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. Especial, p. 1014-1021, Jul-Dez, 2014.

COSTA, Savio Luiz; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no Ensino Superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n.17 e 18, p. 51-60, 2015.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Maria Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em revista**, v. 36, p. 1-20, 2020.

CRUZ, Candida Luisa Pinto; SOUZA, Rita de Cássia. Santos. Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe. *In: Desafios da inclusão na práxis pedagógica: saberes e fazeres em ciência da informação [recurso eletrônico] / Martha Suzana Cabral Nunes (Organizadora) – São Paulo: ABECIN, 209 p., 2020.*

DA SILVA, Jó Santos; SANTOS, Jarson Dantas. Recursos escassos, necessidades ilimitadas? **Revista Brasileira de Administração Política**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 127, 2016.

DEL GIUDICE, Junia Zacour Azevedo. **Programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG**: repercussões nos indicadores acadêmicos e na vida

peçoal, familiar e social dos beneficiários. 2013, 189f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

FELIPE, Joel Pereira. Inclusão nas Novas Instituições de Ensino: Reflexão sobre políticas afirmativas de ingresso e permanência para Pessoas com Deficiência na UFABC. *In: Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência* / Artur Zimerman (Organizador) – Santo André: Universidade Federal do ABC, 159 p., 2013.

FERREIRA, Eliara Azevedo de Castro, MARQUES, Rayza Thays Gonçalves, LUCENA, José Estacio. A Família e o Processo de Inclusão de Pessoas com Deficiência. **Revista Socializando**, ano 3, n. 4, p. 78-90, 2016.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In: MANTOAN, M.T.E. O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, p. 141-145, 2013.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andrea Barbara da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 654-667, 2022.

FRANÇA, Thiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17 n.31, p.59-73, jul./dez., 2013.

GARCIA, Raquel Araujo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Sitrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.** [online], v. 22, n.spe, p.33-40, 2018.

GARCIA, Debora Rogeria Neres de Souza; MACIEL, Carina Elizabeth; OTRANTO, Celia Regina. A garantia do direito à educação: perspectivas de enfrentamento às causas da evasão na educação superior dos institutos federais. **SciELO Preprints**, p. 1-18, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5002. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5002>. Acesso em: 13 out. 2024.

MIGUEL, José Carlos. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, e11534, 2023.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORATTI, Nathalia Alvez. **A evasão no Ensino Superior: uma análise teórica**. 2022, 32f. (Trabalho de Conclusão de Curso) (Graduação em Pedagogia). Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina, Colatina, Espírito Santo, 2022.

NASCIMENTO, Ilca Freitas. **Lei de cotas no Ensino Superior: desigualdades e democratização do acesso à universidade**. 2016, 94f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Salesiano de São Paulo (UNISAL), São Paulo, 2016.

PAREDES, Alberto Sanchez. **A Evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: NUPES, 1994.

PEREIRA, Cintia Beatriz. Duarte Políticas públicas de inclusão: desafios e benefícios da implementação da política de cotas para deficientes nas universidades federais. **Revista ECCOM**, v. 11, n. 21, p. 179-188, jan./jun. 2020.

PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza.; VITALIANO, Célia Regina. Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao Planejamento do Processo de Ensino na Perspectiva Inclusiva. *In: Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.* [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão; Glaciélma de Fátima da Silva (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 249 p., 2018.

RAMOS, Henrique. **Os desafios da inclusão:** as vivências das pessoas com deficiência no contexto do Ensino Superior. 2021, 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

ROSA, Katia Biff; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. *In: XIII Congresso Internacional de Educação.* Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba, 2017.

SALES, Jefferson David Araujo; SILVA, Patricia Katiana. Os fatores de resistência a mudança organizacional e suas possíveis resultantes positivas: um estudo de caso na Indústria - Calçados Bibi do Município de Cruz das Almas – BA. *In: X SEMEAD.* Anais de Congresso. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingues; GUINDANI, Joel Felipe Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *In: Revista Inclusão*, Ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Estudantes com deficiência no Ensino Superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 11 n. 1, p. 94-104, jul./dez. 2017.

TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula Lopes; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Sofia. Educação inclusiva no Ensino Superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Rev. Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

ARTIGO 5

Dimensões da Resiliência: Um retrato dos estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior⁴

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo caracterizar o perfil sociodemográfico e analisar a capacidade de resiliência de estudantes com deficiência no Ensino Superior da Universidade Federal de Viçosa - MG. A pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, utilizando questionário sociodemográfico, Escala de Resiliência e entrevistas semiestruturadas. A amostra foi composta por sete estudantes que ingressaram na universidade por meio da Política de Cotas. Os resultados quantitativos evidenciaram que a maioria dos participantes apresentou níveis moderados de resiliência, com maior desenvolvimento nos fatores relacionados à resolução de ações, valores e autoconfiança; embora a dimensão de independência e determinação apresentou escores mais baixos. As análises qualitativas, apoiadas na análise lexical e na nuvem de palavras, destacaram conceitos, como desafios, medo, apoio, superação, força, autoconfiança e aprendizado. Os depoimentos dos estudantes revelaram que a resiliência é um processo contínuo que envolve o enfrentamento de medos, a construção de redes de apoio, o fortalecimento da autoconfiança e o desenvolvimento do autoconhecimento. O estudo evidenciou ainda que as experiências de superação estão diretamente associadas ao apoio familiar, aos vínculos de amizade, à religiosidade e à busca por significado acadêmico e pessoal. Conclui-se que a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior exige práticas institucionais que considerem suas singularidades e promovam não apenas acessibilidade, mas também suporte emocional e fortalecimento das competências socioemocionais. A resiliência, nesse contexto, emerge como fator determinante para o enfrentamento das adversidades e a continuidade no percurso acadêmico.

Palavras-chave: Ensino Superior; Permanência; Pessoa com Deficiência; Escala de Resiliência.

ABSTRACT

This study aimed to characterize the sociodemographic profile and analyze the resilience capacity of students with disabilities in higher education at the Federal University of Viçosa - MG. The research adopted a qualitative and quantitative approach, using a sociodemographic questionnaire, Resilience Scale and semi-structured interviews. The sample consisted of seven students who entered the university through the Quota Policy. The quantitative results showed that most participants presented moderate levels of resilience, with greater development in factors related to the resolution of actions, values and self-confidence; although the dimension of independence and determination presented lower scores. Qualitative analyses, supported by lexical analysis and word cloud, highlighted concepts such as challenges, fear, support, overcoming, strength, self-confidence and learning. The students' testimonies revealed that resilience is an ongoing process that involves facing fears, building support networks, strengthening self-confidence and developing self-knowledge. The study also showed that experiences of overcoming difficulties are directly associated with family support, friendships, religiosity, and the search for academic and personal meaning. It is concluded that the permanence of students with disabilities in higher education requires institutional practices that consider their singularities and promote not only accessibility, but also emotional support and strengthening of socio-emotional skills. In this context, resilience emerges as a determining factor for facing adversity and continuing in the academic path.

Keywords: Higher Education; Permanence; Person with Disabilities; Resilience Scale.

⁴ Artigo submetido na Revista Educação em Foco (online), Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, aguardando decisão editorial.

1. INTRODUÇÃO

Observa-se que cada vez mais as discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do Ensino Superior vêm tendo destaque. Isso é visível tanto na esfera governamental, que busca propor e implementar políticas educacionais que apoiem a inclusão, quanto no âmbito das instituições de ensino, em que é possível perceber os esforços para a superação das diversas barreiras existentes, na perspectiva da garantia plena da participação acadêmica desses estudantes. Entretanto, para uma maior efetividade dessa inclusão são necessários diversos esforços, entre eles, compreender as particularidades dos estudantes, de acordo com sua deficiência, levando em conta tanto suas necessidades específicas quanto suas potencialidades. Corroborando essa ideia, Barnartt (2010) aponta que a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior só é possível quando há políticas institucionais sólidas, combinadas com práticas pedagógicas que reconheçam suas singularidades.

Assim, na busca por essa compreensão, algumas estratégias, como o delineamento do perfil estudantil de pessoas com deficiência, que visa apontar estratégias que possam auxiliar no desenvolvimento de práticas e de políticas educacionais capazes de atender de maneira mais específica e eficaz a esse público, com suas especificidades, se tornam indispensáveis.

Outra estratégia importante é a verificação da capacidade de resiliência desses estudantes com deficiência, ou seja, sua habilidade para enfrentar e superar adversidades (Pinheiro, 2004). No âmbito acadêmico, essa competência se torna extremamente importante, uma vez que, diferente dos outros estudantes, esses estudantes precisam, constantemente, encarar desafios como barreiras físicas, preconceitos, falta de recursos adequados, entre outros. Dessa forma, a resiliência se apresenta como um fator que pode ser determinante para o êxito acadêmico e para a permanência do estudante no Ensino Superior, mesmo ante às dificuldades vivenciadas, ou seja, “academicamente resiliente é aquele que alcança sucesso, apesar da presença de condições adversas” (Benetti; Júnior; Wilhelm, 2017, p. 15).

Assim sendo, este artigo teve o objetivo de caracterizar o perfil dos estudantes com deficiência que permaneceram no Ensino Superior da Universidade Federal de Viçosa após encerramento do primeiro ano letivo, bem como examinar sua capacidade de resiliência ante às adversidades vivenciadas no contexto acadêmico.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. A resiliência de estudantes com deficiência e o processo de permanência no Ensino Superior

A resiliência de estudantes com deficiência no Ensino Superior diz respeito à sua capacidade de permanecer e ter sucesso acadêmico em um ambiente que apresenta diversas barreiras a serem enfrentadas. Segundo Masten (2021), a resiliência é vista como a habilidade de enfrentar e superar os desafios e as adversidades, mantendo o bem-estar e o potencial de evoluir. Para estudantes que possuem deficiência, essa competência é fundamental para romper barreiras estruturais e sociais que são encontradas nas instituições de Ensino Superior, o que influencia diretamente na sua capacidade de concluir os estudos.

Pesquisas como as de Luthar, Cicchetti e Becker (2000) e Koller e Lisboa (2007) destacam que a resiliência não é um atributo fixo, mas sim um processo que está em constante mudança e envolve a interação entre fatores individuais e contextuais. No caso dos estudantes com deficiência, essa interação é particularmente complexa, pois envolve tanto as características pessoais dos estudantes, como a autoeficácia e as estratégias de enfrentamento, quanto os suportes institucionais disponíveis, como a acessibilidade e o apoio acadêmico. Dessa forma, o sucesso da permanência desses estudantes com deficiência no Ensino Superior depende de diversos fatores que se correlacionam de forma que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento da resiliência (Benetti; Júnior; Wilhelm, 2017).

Ressalta-se que um fator muito importante no processo de desenvolvimento da resiliência em estudantes com deficiência é o suporte social que pode surgir de colegas, professores, familiares e serviços de apoio dentro do contexto institucional. Esse suporte social, de acordo com Tinto (1993), é uma peça fundamental para a permanência no Ensino Superior, pois, ao conseguir estabelecer redes sólidas de apoio, esses estudantes tendem a demonstrar maior resiliência, enfrentando com mais eficácia as dificuldades que surgem ao longo de sua trajetória acadêmica (Gartland *et al.*, 2019).

Outro elemento importante no processo de desenvolvimento da resiliência é a autoeficácia, isto é, a crença na própria capacidade de alcançar objetivos. Segundo Bandura (2018), esse fator desempenha um papel importante na promoção da resiliência, pois ele influencia a forma como os estudantes percebem e enfrentam os desafios. Zimmerman (2008) reforça a discussão ao afirmar que a construção de uma adequada autoeficácia pode ser um fator

determinante para o desenvolvimento da resiliência em estudantes com deficiência, uma vez que ela pode proporcionar a motivação e a perseverança diante das adversidades cotidianas.

Além desses, outro fator importante no incentivo da resiliência em estudantes com deficiência são as intervenções institucionais, as quais, de acordo com Hartley (2012), podem criar um ambiente inclusivo e promover a autonomia e o empoderamento desses estudantes. Conduas como a oferta de espaços adaptados, programas de apoio pedagógico e acesso a recursos de apoio podem auxiliar na redução das barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, reforçando sua capacidade de resiliência e, conseqüentemente, sua permanência no Ensino Superior.

Assim, é importante reconhecer que a resiliência é um processo contínuo, possui várias particularidades e é construída ao longo do tempo, por meio da interação entre as características individuais dos estudantes e os recursos disponíveis em seu ambiente (Ungar, 2008). Portanto, o desenvolvimento da resiliência entre estudantes com deficiência no Ensino Superior requer uma abordagem integrada que considere tanto os aspectos pessoais quanto contextuais, uma vez que somente por meio de esforços articulados que envolvam os estudantes, as famílias e a instituição de ensino será possível assegurar a esses indivíduos a permanência na universidade e, conseqüentemente, a conclusão do Ensino Superior.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa utilizou-se de uma abordagem quali-quantitativa, uma vez que abrangeu métodos qualitativos e quantitativos de forma complementar. Para Minayo (2000, p. 22), esses dois tipos de dados “não se opõem, ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.”

Destaca-se que o local de desenvolvimento deste estudo foi a Universidade Federal de Viçosa, campus da cidade de Viçosa, situada no estado de Minas Gerais. Do universo populacional de 39 estudantes com deficiência que abrangeu a pesquisa, este trabalho se consolidou através da amostra composta por 7 destes estudantes de graduação, admitidos na instituição no ano de 2024 por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência, que permaneceram na instituição ao final do ano letivo e que concordaram em participar da pesquisa. Tais estudantes foram identificados nesta pesquisa como E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

Com relação à coleta de dados, salienta-se que, o que se referiu aos qualitativos e às questões relacionadas à resiliência estudantil, foi realizado um acompanhamento dos estudantes, por um período de 9 meses, visando conhecer os problemas enfrentados por eles e as suas estratégias de superação. Esse acompanhamento, complementado com entrevistas semiestruturadas, possibilitou observar as percepções e as vivências dos estudantes com deficiência que permaneceram na instituição apesar das adversidades.

Já a coleta dos dados quantitativos ocorreu de duas formas. A primeira delas foi a aplicação de um questionário sociodemográfico, cujo objetivo foi traçar o perfil dos participantes da pesquisa. A segunda foi a utilização da escala de resiliência adaptada e validada por Pesce *et al.* (2005), para medir níveis de adaptação psicossocial positiva dos estudantes diante de eventos importantes da vida, permitindo assim avaliar o potencial de resiliência.

Essa escala é composta por 25 itens do tipo *likert*, com pontuações que variam de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Esses itens foram alocados dentro de três fatores pré-definidos, sendo eles: Fator I - Resoluções de ações e valores; Fator II - Independência e determinação; e Fator III - Autoconfiança e capacidade de adaptação a situações. Assim sendo, tais fatores foram compreendidos como indicadores de características individuais, que favorecem a superação de adversidades e abrangem competências interpessoais, habilidades para a resolução de problemas, níveis de autonomia e construção de um sentido existencial voltado para a vida e para o futuro (Godoy *et al.*, 2010).

Com relação às análises dos dados qualitativos, destaca-se que elas ocorreram por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), bem como pela Análise Lexical da Nuvem de Palavras utilizando o programa IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

Já as análises dos dados quantitativos, obtidos por meio do questionário sociodemográfico e da aplicação da escala de resiliência, foram feitas estatisticamente por meio do software livre denominado PSPP (*Program for the Analysis of Sampled Data*), que, entre outras funções, visa possibilitar a produção de relatórios e gráficos, objetivando examinar estatisticamente os dados ordenados para, assim, poder realizar a inferência acerca da correlação de variáveis (Fonseca; Faria, 2020). Antes da realização das análises estatísticas, foi elaborada uma planilha com o uso do programa Microsoft Excel 365, em que os dados oriundos do perfil estudantil e da escala de resiliência foram organizados, codificados e tabulados de forma separada, o que possibilitou sua posterior importação e seu tratamento no PSPP.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para maior organização das discussões, primeiramente foram apresentados os resultados quantitativos da pesquisa, resultantes dos dados sociodemográficos dos participantes, bem como da escala de resiliência. Num segundo momento, com base nos dados qualitativos das entrevistas semiestruturadas, foram apresentados os resultados das análises de conteúdo e lexical.

4.1. Informações sociodemográficas dos participantes

Com base nas informações obtidas por meio dos questionários sociodemográficos, a amostra foi caracterizada estatisticamente, fazendo-se uso da análise de frequência, conforme apresentado, abaixo, na Tabela 1.

A análise dos dados apontou que houve uma superioridade de participantes do sexo feminino (85,70%), em que todas eram naturais do estado de Minas Gerais (100,00%), o que indica uma amostra homogênea em termos geográficos. Além disso, constatou-se que a grande maioria dos participantes era composta de estudantes solteiros (85,70%) e católicos (85,70%), o que revelou que fatores culturais e sociais transpassam a prática vivenciada por esses estudantes no âmbito acadêmico.

Tabela 1 – Tabela de frequência das características dos estudantes participantes

Participantes (n = 7)				
Variável	Categorias	Frequência (f)	Porcentagem (%)	Participantes
Sexo	Feminino	6	85,70%	E1, E2, E4, E5, E6, E7
	Masculino	1	14,30%	E3
Raça	Amarela	1	14,30%	E7
	Branca	2	28,60%	E1, E6
	Parda	3	42,90%	E2, E3, E5
	Preta	1	14,30%	E4
Religião	Católica	6	85,70%	E2, E3, E4, E5, E6, E7
	Espírita	1	14,30%	E1
Faixa Etária	18 a 20 anos	6	85,70%	E1, E2, E3, E5, E6, E7
	41 a 45 anos	1	14,30%	E4
Estado Civil	Solteiro(a)	6	85,70%	E1, E2, E3, E5, E6, E7
	Casado(a)	1	14,30%	E4
Estado de Origem	MG	7	100,00%	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
Curso	Arquitetura e Urbanismo	2	28,60%	E5, E7
	Direito	1	14,30%	E1
	Educação Física	1	14,30%	E3
	Enfermagem	1	14,30%	E2

	Medicina Veterinária	1	14,30%	E6
	Serviço Social	1	14,30%	E4
Tipo de Deficiência	Auditiva	1	14,30%	E3
	Física	3	42,90%	E1, E2, E6
	Transtorno do Espectro Autista	1	14,30%	E7
	Visual	2	28,60%	E4, E5

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Já com relação à faixa etária dos participantes, salienta-se que a maioria tinha idade entre 18 e 20 anos (85,70%); com exceção da participante E4, que estava na faixa etária entre 41 a 45 anos, o que mostra trajetórias diversas em relação ao processo de acesso e de permanência no Ensino Superior. Essa diversidade etária é importante, pois mostra que a inclusão de pessoas com deficiência na universidade ocorre em diferentes fases da vida, o que, de acordo com Mantoan e Prieto (2023), ressalta a importância de políticas educacionais, contínuas e flexíveis, que valorizem a diversidade de experiências desses estudantes com deficiência.

Observou-se também uma variação significativa em relação à raça e à tipologia de deficiência. No primeiro contexto, foram descritos participantes amarelos (14,30%), brancos (28,60%), pardos (42,90%) e pretos (14,30%); já quanto às categorias de deficiências, encontraram-se a auditiva (14,30%), a física (42,90%), o transtorno do espectro autista (14,30%) e a visual (28,60%). Essa conjuntura ressalta a necessidade de uma abordagem multifatorial na análise das experiências acadêmicas, conforme sugerido por Murray (2020) ao defender que as identidades não são isoladas, ou seja, elas se interagem e produzem diversas formas de exclusão ou de pertencimento.

Com relação ao quesito cursos matriculados, foi possível verificar o seguinte resultado: Arquitetura e Urbanismo (28,60%), Direito (14,30%), Educação Física (14,30%), Enfermagem (14,30%), Medicina Veterinária (14,30%) e Serviço Social (14,30%). Nesse contexto, pode-se inferir que as pessoas com deficiência estão ocupando espaços em variadas áreas do conhecimento, o que mostra um cenário ideal da busca pela efetiva inclusão, mas, ao mesmo tempo, isso exige estratégias abrangentes. De acordo com Poker, Valentim e Garla (2018), no âmbito do Ensino Superior, os desafios para a inclusão não se limitam ao acesso físico, mas também compreende transformações na prática institucional de forma a garantir a permanência e a conclusão dos estudos por parte desses estudantes.

Destaca-se que os dados apresentados revelam, de forma evidente, a complexidade do cenário enfrentado pelos estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior. Tal realidade requer intervenções que vão além de soluções coletivas, o que exige abordagens

sensíveis e pautadas na escuta das diversas experiências e dos desafios vivenciados pelos estudantes com deficiência. É fundamental que políticas e práticas institucionais considerem as especificidades de cada trajetória, reconhecendo as barreiras, sejam elas físicas, pedagógicas, atitudinais e/ou institucionais, que ainda perduram e impactam diretamente a permanência e o êxito desses estudantes com deficiência.

4.2. A escala de resiliência

De acordo com as informações obtidas por meio da escala de resiliência aplicada aos participantes desta pesquisa, acerca de sua percepção em relação à sua adaptação psicossocial e permanência no Ensino Superior, foi possível verificar, de forma geral, uma pontuação média⁵ de 114,29 na escala, considerando um desvio padrão⁶ (DP) de 19,17 e uma mediana⁷ de 118,00. É importante destacar também que a pontuação mínima foi de 85 e a máxima de 135, ressaltando que o *score* menos elevado possível seria de 25 pontos e o mais elevado possível 175 pontos.

Com base no número de participantes do estudo (n=7), esses resultados indicam uma inclinação moderada à resiliência entre os participantes da pesquisa. É importante ressaltar que a resiliência não deve ser mensurada de forma absoluta, mas sim compreendida a partir das tendências que o indivíduo apresenta em desenvolver características resilientes. Nesse sentido, conforme apontam Poletto, Wagner e Koller (2004), os instrumentos aplicados servem para estimar o potencial de resiliência, não para determiná-lo de forma definitiva.

A seguir, na Tabela 2, estão estruturados os resultados gerais. Destaca-se que eles foram organizados em três níveis de resiliência (baixa, média e alta), em função da frequência de respostas à escala aplicada, objetivando, assim, analisar a distribuição dos participantes de acordo com o nível geral de adaptação psicossocial.

⁵ Média: Refere-se à soma dos valores totais apurados de todas as escalas (800,00) dividido pela amostra participante (n=7).

⁶ Desvio Padrão: Refere-se à medida de dispersão dos dados em relação à média. Na pesquisa ora proposta, o valor assinala que, embora a maioria das respostas dos participantes se concentre na faixa de resiliência média, há alguma dispersão nos valores individuais.

⁷ Mediana: Refere-se ao valor que representa a tendência central do conjunto dos dados finais de cada escala aplicada (n=7), após serem organizados em ordem crescente.

Tabela 2 – Distribuição de frequência e porcentagem por nível de resiliência

Participantes (n = 7)			
Nível de Resiliência	Participantes	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Baixa	–	0	0%
Média	E1, E2, E3, E6, E7	5	71,40%
Alta	E4, E5	2	28,60%
TOTAL	7 participantes	7	100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Foi possível observar que não houve nível baixo de resiliência entre os participantes e que a maioria deles apresentou nível médio à adaptação psicossocial (71,40%). Masten (2021) alega que a resiliência é uma habilidade de enfrentamento e superação de desafios e adversidades. Com base nessa afirmativa e de acordo com os dados pesquisa, pode-se afirmar que tal habilidade se origina mesmo com pessoas diferentes e em contextos que fazem uso de meios diversificados. Exemplo disso é o suporte social utilizado por estudantes com deficiência no âmbito do Ensino Superior, como colegas, professores, familiares e serviços de apoio dentro da instituição (Tinto, 1993). Além disso, pode-se sinalizar que devido ao fato de esses estudantes serem diferentes uns dos outros, deve-se considerar que alguns são mais capazes no processo de adaptação psicossocial.

Os altos níveis de resiliência das participantes E4 e E5 permitiram estabelecer relações importantes com variáveis sociodemográficas compartilhadas por elas, como sexo, religião e tipo de deficiência. Primeiramente, vale destacar que ambas as participantes são do sexo feminino; característica essa importante, tendo em vista que, embora as mulheres com deficiência frequentemente enfrentem barreiras adicionais relacionadas a diferentes aspectos de gênero e deficiência, pesquisas indicam que esse grupo (mulheres) pode desenvolver estratégias de enfrentamento eficazes frente às adversidades, especialmente quando amparadas por redes de apoio consolidadas (Gartland *et al.*, 2019).

Outra variável considerada foi a religião, tendo em vista que as duas participantes se autodeclararam católicas, e, segundo Walsh (2003), a religiosidade pode atuar como um importante fator de proteção, promovendo suporte emocional, sentimento de pertencimento e construção de sentido existencial. No contexto acadêmico, esse aspecto pode contribuir para a manutenção da motivação e da perseverança, elementos essenciais no processo de consolidação da resiliência diante dos desafios enfrentados por estudantes com deficiência.

Ademais, observou-se que as duas entrevistadas possuem deficiência visual, o que pode inferir que pessoas com esse tipo de deficiência podem desenvolver habilidades específicas de adaptação que favorecem o enfrentamento de barreiras ambientais e sociais ao

longo de suas trajetórias (Hartley, 2012). Essa tipologia de deficiência pode requerer o desenvolvimento contínuo de aspectos, como autonomia, organização, proatividade e autoconfiança, que estão diretamente ligadas aos fatores da escala de resiliência utilizada nesta pesquisa.

Assim sendo, percebeu-se que a associação dos fatores sexo, religião e tipo de deficiência podem ter contribuído de maneira relevante para a construção de trajetórias acadêmicas mais resilientes das participantes E4 e E5. A combinação de características pessoais com o ambiente em que as entrevistadas estavam inseridas auxiliaram para a utilização mais eficiente dos seus próprios recursos, bem como do apoio de terceiros, o que favoreceu o fortalecimento da resiliência e, conseqüentemente, a permanência delas no Ensino Superior.

Na tabela 3, abaixo, encontram-se as informações acerca dos fatores da Escala de Resiliência, e os valores das médias totais e ponderadas. Ressalta-se que os valores das médias ponderadas colocam os valores sob a mesma medida quantitativa, na perspectiva de possibilitar a comparação entre eles, uma vez que cada um dos fatores apresentou número de itens diferentes. Assim, na escala de resiliência, o Fator I possuiu 14 itens, seguido pelo Fator II com 6 itens e, por fim, o Fator III com 5 itens.

Tabela 3 – Valores totais e ponderados para cada fator da escala de resiliência

Tipo de Estatística		Fator 1	Fator 2	Fator 3
Média	Total	68,86	21,43	24,43
	Ponderada	4,92	3,57	4,89
Mediana		69,00	22,00	25,00
Desvio Padrão		10,49	4,08	5,18

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Antes de avaliar cada fator, cabe destacar que os valores da média e da mediana em cada fator estão próximos, tendo o Fator I – “resoluções de ações e valores” média de 68,86 pontos e mediana de 69,00 pontos; o Fator II – “independência e determinação” média 21,43 pontos e mediana de 22,00 pontos; e o Fator III – “autoconfiança e adaptação a situações” média de 24,43 pontos e mediana de 25,00 pontos. Essa proximidade dentro de cada fator está relacionada com o fato de os dados da amostra apresentarem uma distribuição relativamente simétrica, sem presença de dados extremos que distorçam a média. A pouca variação entre as respostas dos participantes também contribuíram para que a média e a mediana ficassem próximas, o que reflete em uma consistência na percepção dos estudantes quanto aos fatores avaliados pela escala de resiliência.

Com relação à interpretação dos valores das médias totais e ponderadas de cada fator, pode-se destacar, em relação ao Fator I (resoluções de ações e valores), que foi observada uma média total dos pontos de 68,86 e uma média ponderada de 4,92 pontos, o que apontou que os participantes, em geral, se posicionaram acima do ponto médio da escala, que foi estabelecida com valor de 4,0 pontos em cada item. Já a mediana total de 69,00 pontos é praticamente igual à média total (68,86 pontos), o que mostrou que a maioria converge para esse valor. O Fator I obteve valores médios e medianos superiores aos demais em função de ele refletir características como sentido de propósito, perseverança, planejamento e coerência de ações com valores pessoais, que são competências frequentemente mobilizadas pelos estudantes com deficiência para enfrentar os desafios do Ensino Superior. Diante disso, pode-se inferir que essas dimensões podem estar mais presentes em virtude do alto nível de comprometimento desses estudantes em suas trajetórias acadêmicas.

É possível inferir também que, comparado aos demais fatores, o Fator I obteve o valor mais elevado, tanto em termos da média quanto da mediana. Isso indica que, no contexto dos estudantes com deficiência participantes da pesquisa, a capacidade de estabelecer metas, de planejar ações e de manter valores pessoais firmes se sobressaiu como elemento central da resiliência, quando comparado à independência/determinação (Fator II) ou à autoconfiança/adaptação (Fator III).

Por sua vez, o Fator I também apresentou um desvio padrão mais elevado, equivalente a 10,49 pontos, indicando uma maior dispersão em torno da média, principalmente, com relação aos seguintes itens da escala: 21- “Minha vida tem sentido”, 14- “Eu sou disciplinado”, 24- “Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer” e 10- “Eu sou determinado”. Alguns participantes (E4, E5, E7) se situaram bem acima da média, assinalando uma maior tendência a planejar e de ter iniciativa, bem como atribuir sentido às próprias ações. Cabe salientar que dois dos três participantes citados acima possuem características idênticas, ou seja, são mulheres, possuem deficiência visual e são da religião católica. Esses estudantes se diferenciaram de outros participantes, como E1 e E3, uma vez que suas percepções sobre o Fator I (resolução de ações e valores) ficaram mais próximas do ponto médio (4,0 pontos).

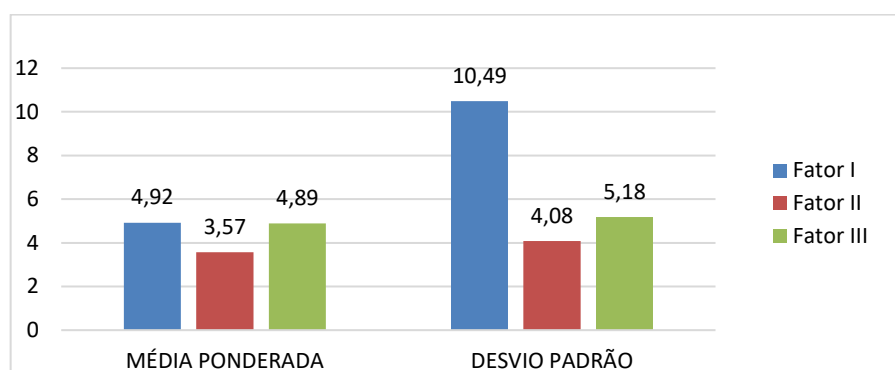
Com respeito ao Fator II (independência e determinação), a média total em 6 itens da escala foi de 21,43 pontos, enquanto a média ponderada foi de 3,57 pontos, o que os colocam discretamente abaixo do ponto médio de valor 4,0. Isso indica que a amostra, de uma forma geral, tem potencial moderado para “estar por conta própria” ou “responder por si próprio”, aceitando assim as coisas sem grande medo e persistindo em situações adversas, sem, contudo,

atingir um nível tão elevado como o apresentado no Fator I. A mediana igual a 22,00 pontos apresentou-se com valor muito próximo da média total que foi de 21,43 pontos, o que reforça a homogeneidade na amostra. Já o desvio padrão de 4,08 pontos apontou que a variação entre os participantes é mais restrita do que no Fator I, porém há indivíduos que se destacaram, como os participantes E2 e E5, uma vez que eles possuem médias por item acima de 4,0 pontos. Esses participantes têm as seguintes características em comum: são mulheres, pardas, católicas, idade entre 18 e 20 anos e solteiras. Essa situação foi diferente daquela vivenciada pelos participantes E1 e E3, considerando que eles apresentam mais características distintas, sendo semelhantes apenas a faixa etária e o estado civil. Em relação aos itens que se sobressaíram com as menores médias, obtiveram-se 11- “Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas” e 7- “Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação”, indicando menor disposição para agir de forma autônoma e determinada, podendo refletir insegurança ou dependência maior de apoio externo.

Por fim, o Fator III (autoconfiança e adaptação a situações) apresentou média total de 24,43 pontos e média ponderada de 4,89 pontos, valores superiores ao do Fator II, o que sugere que a autoconfiança e a capacidade de lidar com mudanças ou desafios estão bem desenvolvidas para a maioria dos estudantes com deficiência que participaram desta pesquisa. Já a mediana em 25,00 pontos também se mostrou alinhada à média total, indicando assim uma distribuição simétrica dos valores. O desvio padrão de 5,18 pontos atesta uma dispersão razoável em torno da média, mas em menor intensidade do que no Fator I. É possível observar que houve participantes com valores mais altos, como E4, com 6,40 pontos e E5, com 5,80 pontos, comparativamente com E1 e E3, com 3,00 pontos e 4,20 pontos, respectivamente. Os participantes E4 e E5 com valores mais altos de autoconfiança e adaptação apresentaram características semelhantes, em que ambas são mulheres, católicas e possuem deficiência visual. Elas apresentam altos índices de capacidade de lidar com mudanças, confiança pessoal e flexibilidade diante de obstáculos.

No Gráfico 1, descrito abaixo, pode-se observar uma análise comparativa das pontuações médias ponderadas dos três fatores da Escala de Resiliência (Fator I, II e III) entre os participantes (E1 a E7). Assim, ao realizar a análise comparativa entre os três fatores, foi possível observar que o Fator I com 4,92 pontos e o Fator III com 4,89 pontos têm médias ponderadas praticamente iguais, acima da média, que foi de 4,0 pontos, revelando que, na amostra da pesquisa, os aspectos ligados ao planejamento de ações, ao sentido de vida e à autoconfiança/adaptação estão mais desenvolvidos.

Gráfico 1 – Comparação da média ponderada e do desvio padrão dos três fatores da Escala de Resiliência



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Já o Fator II, com média ponderada mais baixa, com 3,57 pontos, indica que a dimensão de “independência e determinação”; isto é, estar por conta própria, aceitar riscos moderados e persistir em dificuldades é, em média, um pouco mais fraco nos estudantes com deficiência participantes da pesquisa. Esse fator que envolve 6 itens da escala apontou as questões 7 “Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação” e 11 “Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas”, como aquelas que apresentaram menor média ponderada.

A questão 7 “Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação” apresentou um total acumulado de 18,00 pontos, tendo como escore mínimo de 7,00 e máximo de 49,00 pontos. Essa pontuação apresentada para a questão 7 indicou uma tendência geral de baixa aceitação despreocupada diante das situações enfrentadas; ou seja, sugere que os estudantes com deficiência participantes da pesquisa, em sua maioria, não demonstram facilidade em aceitar as adversidades de forma despreocupada, o que pode estar relacionado ao contexto acadêmico altamente desafiador e às barreiras adicionais que enfrentam em comparação com seus pares sem deficiência. Autores como Hartley (2012) e Poker, Valentim e Garla, (2018) afirmam que as dificuldades estruturais e atitudinais presentes no Ensino Superior demandam vigilância constante e estratégias de enfrentamento eficazes. Dessa forma, a baixa pontuação nessa questão pode retratar uma postura mais cuidadosa e preocupada no contexto acadêmico, o que, por um lado, pode indicar um maior nível de responsabilidade, mas, por outro, pode dificultar uma aceitação mínima em situações estressantes, afetando consideravelmente o bem-estar emocional.

Já a questão 11 “Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas”, com o menor total acumulado no Fator II, apresentou 13,00 pontos, revelando que a maioria dos participantes afirma que, raramente, pensam sobre o objetivo das coisas, assinalando a importância de se ter atenção com relação ao aspecto de propósito, tendo em vista que tal perspectiva pode impactar

de forma negativa a motivação e a perseverança no âmbito acadêmico, uma vez que a construção de um sentido de vida e de objetivos evidentes é um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da resiliência (Godoy *et al.*, 2010). No contexto acadêmico, o fato de não refletir frequentemente sobre os objetivos pode levar os estudantes com deficiência a enfrentarem dificuldades no estabelecimento de metas de longo prazo, bem como a se manterem empenhados ante às adversidades inerentes do ambiente universitário.

Ressalta-se que esses resultados enfatizaram a necessidade do desenvolvimento de ações institucionais que promovam mais do que apenas a acessibilidade e o suporte pedagógico, mas também estimulem os estudantes com deficiência a construir e a verificarem constantemente seus projetos de vida, bem como desenvolverem estratégias para lidar com as adversidades de maneira menos apreensiva.

Com relação ao desvio padrão comparado entre os três fatores, foi possível observar que, no caso dos Fatores II e III, esses se mostraram mais próximos; porém, o Fator II, com desvio padrão equivalente a 4,08 pontos, apontou que a dispersão foi menor, o que assinala que as diferenças individuais nessa dimensão são menores. Já o Fator III, em que o desvio padrão foi de 5,18 pontos, percebeu-se que ele ficou em um estágio intermediário de dispersão, apontando que, embora a maioria tenha níveis razoáveis de autoconfiança e adaptabilidade, há alguns participantes que se destacam bem acima ou bem abaixo da média.

O Fator I, apresentou desvio padrão de 10,49 pontos, revelando, assim, maior dispersão absoluta, tendo em vista que o somatório de itens é mais alto, pois contém 14 itens da escala; mas, em termos relativos, foi possível observar uma maior heterogeneidade entre os participantes na dimensão de “Resoluções de ações e valores”. As questões que se destacam por apresentarem maior variabilidade nas respostas dos participantes; ou seja, aquelas com maior dispersão no contexto do desvio padrão foram as questões 1- “Quando eu faço planos, eu os levo até o fim”; 8- “Eu sou amigo de mim mesmo”; 23- “Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída” e 25- “Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim”.

Na questão 1, “Quando eu faço planos, eu os levo até o fim”, pode ser observado que as respostas variaram de 3,00 a 6,00 pontos, indicando que alguns estudantes com deficiência se enxergam mais comprometidos com a concretização de seus planos, enquanto outros encontram dificuldades em manter a continuidade de suas ações. Essa variabilidade pode refletir diferenças nos níveis de autogestão, perseverança e foco entre os participantes, o que é

um elemento fundamental para o desenvolvimento da resiliência acadêmica, conforme destaca Zimmerman (2008).

Já a questão 8, “Eu sou amigo de mim mesmo”, apresentou escores entre 2,00 e 6,00 pontos, demonstrando grande diferença na percepção de autoaceitação entre os estudantes com deficiência. Para alguns, há uma relação mais favorável consigo mesmo; enquanto para outros, existem dificuldades nessa dimensão. Esse aspecto é essencial, pois conforme aponta Hartley (2012), a construção de uma relação saudável com o próprio “eu” é um fator relevante para a autoconfiança e o enfrentamento de adversidades.

A questão 23, “Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída” mostrou variação dos escores entre 1,00 e 6,00 pontos, sendo uma das questões com maior dispersão entre os participantes. Essa variabilidade demonstra que nem todos os estudantes com deficiência conseguem enxergar soluções ante às situações desafiadoras, o que pode limitar a capacidade de superação de barreiras no âmbito do Ensino Superior. Segundo Masten (2021), a habilidade de encontrar saídas é uma característica central para indivíduos resilientes.

E, na questão 25, “Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim”, foi possível verificar que as respostas variaram de 1,00 a 5,00 pontos, com uma nítida dispersão nas percepções sobre aceitação social. Alguns entrevistados parecem lidar bem com a rejeição ou desaprovação, enquanto outros demonstram maior sensibilidade à opinião alheia, o que pode afetar o senso de pertencimento e a segurança emocional no ambiente acadêmico. Tinto (1993) enfatiza que o sentimento de pertencimento é crucial para a permanência no Ensino Superior.

Assim, ficou evidente que as questões analisadas revelaram que o Fator I apresenta expressiva heterogeneidade entre os participantes. Tal diversidade é evidenciada nas diferentes formas como eles percebem sua capacidade de planejar, lidar com dificuldades, aceitar a si mesmos e enfrentar rejeições sociais. Essa variabilidade nas respostas dos participantes sugere que o desenvolvimento da resiliência entre os estudantes com deficiência é desigual e está diretamente relacionado a suas trajetórias individuais, tipos de deficiência, suportes sociais e vivências acadêmicas.

4.3. Análise de conteúdo e lexical dos dados qualitativos

Com base nas entrevistas realizadas, organizou-se o *corpus* textual a fim de possibilitar, por meio do programa IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses*

Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), a realização da análise lexical da nuvem de palavras. Essa ferramenta gráfica permitiu a visualização dos termos mais frequentes nas entrevistas, em que o tamanho das palavras indica sua recorrência no *corpus*.

A utilização da nuvem de palavras em pesquisas qualitativas mostra-se como uma ferramenta pertinente, especialmente para a análise exploratória de dados textuais. Dentre suas contribuições se encontra a disponibilização de uma visualização imediata e panorâmica do corpus, permitindo de forma mais ágil identificar termos recorrentes e padrões linguísticos que podem indicar temas centrais ou categorias emergentes. Além disso, a nuvem de palavras se apresenta útil em estruturas textuais extensas, uma vez que atua como uma técnica preliminar que busca facilitar a exploração inicial do material, podendo orientar análises mais aprofundadas, como a de conteúdo, que na pesquisa ora proposta, de acordo com Bardin (2011), propõe a identificação de categorias a partir da frequência e do contexto dos termos. Assim sendo, a nuvem de palavras estabeleceu os principais conceitos a serem discutidos e, a posteriori, a análise de conteúdo se incumbiu de orientar a interpretação qualitativa dos discursos.

Abaixo, na Figura 1, é possível observar, com base no *corpus*, a representação da nuvem de palavras sobre a capacidade de resiliência do estudante com deficiência, estabelecida por meio das entrevistas realizadas. Foi possível verificar uma alta frequência e grande relevância nos vocábulos: “desafios”, “medo”, “superar”, “continuar”, “apoio”, “autoconfiança”, “força”, “família”, “amigos”, “caminhar”, “aprender” e “autoconhecimento”, evidenciando assim os principais aspectos que estruturam o enfrentamento das adversidades pelos entrevistados.

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre a capacidade de resiliência do estudante com deficiência



Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

A palavra “desafios” ocupou posição de destaque na nuvem de palavras, demonstrando que a vivência de desafios é um eixo central na experiência de resiliência dos estudantes com deficiência. No contexto das entrevistas, esse termo aparece tanto como algo que gera medo, ansiedade e insegurança, quanto como uma oportunidade de crescimento, superação e fortalecimento emocional, conforme pode ser observado nas falas abaixo:

Antes de enfrentar um desafio, fico muito ansiosa, chega a me paralisar. (E1)

Minhas principais fontes de apoio são minha família, minha fé, atividades de lazer e os momentos que reservo para o autocuidado. Esses elementos me ajudam a manter o equilíbrio emocional e a enfrentar os desafios com mais serenidade. (E2)

Conto principalmente com o apoio dos meus pais. O diálogo com eles me dá segurança emocional e me ajuda a enxergar os desafios de forma mais equilibrada. (E3)

Depende da situação. Em alguns momentos, encaro o desafio como uma oportunidade de crescimento, algo que me fortalece. Em outros, especialmente quando tudo parece se acumular, a ansiedade e a insegurança tomam conta, dificultando minha concentração e tomada de decisões. (E5)

Procuro encarar os desafios com honestidade e esforço, mesmo sem garantias de sucesso. (E6)

A nuvem de palavras não apenas confirma a centralidade do assunto, mas também ilustra que, no discurso dos participantes, os desafios são fontes tanto de sofrimento quanto de crescimento emocional e acadêmico. Masten (2021) defende que a resiliência é a capacidade de enfrentar e superar desafios e adversidades, mantendo o bem-estar e o potencial de desenvolvimento. O autor destaca que os desafios são parte natural da trajetória do indivíduo e que o enfrentamento desses obstáculos é o que permite o fortalecimento da resiliência ao longo do tempo.

O “medo” foi também uma palavra recorrente no discurso dos estudantes conforme pode ser observado nas falas a seguir:

Antes de enfrentar um desafio, fico muito ansiosa, chega a me paralisar de medo. [...] Frequentemente, percebo que os problemas não são tão graves quanto pareciam à primeira vista. Isso me ajuda a confiar que posso enfrentar qualquer situação, mesmo com medo. (E1)

Sinto uma mistura de ansiedade, estresse, frustração e medo. [...] Procuo identificar a origem dos meus medos. (E2)

Sinto-me acuado, inseguro e com medo de fracassar [...] O medo de me frustrar [...] é

uma das maiores barreiras. Tento não me deixar levar pela ansiedade diante do incerto. (E3)

O medo de errar e a autocobrança excessiva são os principais obstáculos. Muitas vezes, sou meu crítico mais severo, o que pode gerar bloqueios emocionais maiores do que os desafios externos propriamente ditos. (E5)

Lido com o medo e a incerteza seguindo em frente, mesmo com eles presentes. A coragem não é ausência de medo, mas a decisão de continuar apesar dele. (E6)

Mesmo com o medo, acredito na minha força para superar o que for necessário. Encaro o medo e a incerteza de frente [...]. Ter coragem para enfrentar situações que causam medo e insegurança é essencial. (E7)

No entanto, o medo não se configura como um fator paralisante definitivo, mas sim como uma emoção que é constantemente enfrentada. Essa atitude vai ao encontro do conceito de resiliência defendido por Masten (2021), no qual a superação de adversidades não significa a ausência de medo, mas a capacidade de seguir adiante mesmo com ele presente.

Os termos “amigos”, “família” e “apoio” também surgiram com bastante frequência na nuvem de palavras, demonstrando que o suporte social é um dos principais fundamentos no enfrentamento das dificuldades. Essa afirmativa pode ser observada nas falas abaixo:

Costumo conversar com minha mãe ou com amigos, e isso me ajuda a recuperar o equilíbrio emocional. Esses diálogos trazem uma perspectiva mais racional, me acalmam e me ajudam a lidar com a insegurança de forma mais serena. (E1)

Minhas principais fontes de apoio são minha família. (E2)

Conto principalmente com o apoio dos meus pais. (E3)

Geralmente, converso com meus amigos. (E4)

Minha principal rede de apoio são meus amigos. (E5)

Meus principais apoios são meus amigos e minha família. [...] Procuo estar acompanhada de alguém em quem confio, um amigo ou familiar, para me dar apoio. (E7)

Tais afirmações apontaram que a presença de pessoas próximas reafirma o papel crucial das redes de apoio no fortalecimento da resiliência, conforme aponta Tinto (1993). O suporte emocional, especialmente por meio de diálogos com pessoas próximas, surge como estratégia central no enfrentamento das dificuldades.

As palavras “força”, “superar” e “continuar” revelaram o protagonismo dos próprios estudantes no processo de reconstrução e adaptação diante dos desafios cotidianos, conforme pode ser verificado nas falas, a seguir:

Busco inspiração em pessoas próximas, em quem admiro, ou em exemplos de quem já conquistou algo que eu também almejo. Essas referências me lembram que vale a pena continuar tentando. (E1)

Busco lembrar a mim mesma que os obstáculos costumam parecer maiores do que realmente são. Tento manter a perspectiva de que sou capaz de superá-los, e isso me dá forças para seguir em frente. (E2)

Sinto que a falta de autoconfiança e, às vezes, a dificuldade de manter a determinação e o foco acabam sendo obstáculos. Ainda assim, tento me fortalecer com força de vontade. (E3)

[...] em muitos momentos, busco dentro de mim mesma uma força interior que nem sempre sei de onde vem, mas que me ajuda a continuar. (E4)

Ter um objetivo claro, um propósito que vá além dos obstáculos momentâneos, me dá forças para continuar, mesmo quando as circunstâncias não são favoráveis. [...] Entendi que mesmo quando tudo parece difícil ou incerto, continuar caminhando é essencial para vencer o medo e manter a esperança. [...] Percebi que a coragem não é ausência de medo, mas a decisão de continuar apesar dele. (E6)

Sempre olho para o quanto já consegui conquistar, mesmo diante de tantos obstáculos. Isso me lembra da minha força e me motiva a continuar. (E7)

Benetti, Júnior e Wilhelm (2017) afirmam que resiliente é aquele indivíduo que alcança sucesso, apesar da presença de condições adversas. Tais autores reforçam que o sucesso acadêmico não ocorre por ausência de dificuldades, mas por força, superação e continuidade no enfrentamento dos desafios, elementos presentes de forma muito clara nas falas dos entrevistados e evidenciados na nuvem de palavras.

Palavras, como “aprender”, “autoconfiança”, “caminhar” e “autoconhecimento” também surgiram nas falas dos entrevistados, como pode ser observado, a seguir:

No entanto, reconheço que ainda estou aprendendo a lidar com adversidades, nem sempre consigo reagir da melhor forma, e às vezes me afasto ou evito lidar com elas diretamente. [...] Acredito que desenvolver resiliência envolve calma, paciência, amor-próprio e um bom nível de autoconhecimento. (E1)

Considero fundamental o autoconhecimento, a prática da gratidão e a capacidade de adaptação. (E2)

Sinto que a falta de autoconfiança e, às vezes, a dificuldade de manter a determinação e o foco acabam sendo obstáculos. Ainda assim, tento me fortalecer com força de vontade. (E3)

Acredito que entender melhor o que se passa dentro de mim é algo que ainda estou aprendendo. (E4)

Compreendi também que pedir ajuda não é sinal de fraqueza e que o descanso faz parte da caminhada, sendo essencial para a produtividade e o bem-estar. [...] Acredito que o autoconhecimento é essencial, assim como reconhecer os momentos em que é necessário pedir ajuda. (E5)

Entendi que mesmo quando tudo parece difícil ou incerto, continuar caminhando é essencial para vencer o medo e manter a esperança. (E6)

Além disso, aprender a confiar mais em si mesmo é um passo importante para desenvolver resiliência. (E7)

As falas indicam que o desenvolvimento da resiliência está associado a um processo contínuo de amadurecimento e aprendizado. Os estudantes reconhecem a necessidade de se conhecer melhor, aceitar suas limitações e valorizar suas conquistas, o que fortalece o enfrentamento das adversidades acadêmicas e pessoais. Zimmerman (2008) reforça a discussão afirmando que a construção de uma adequada autoeficácia pode ser um fator determinante para o desenvolvimento da resiliência em estudantes com deficiência, uma vez que pode proporcionar a motivação e a perseverança diante das adversidades cotidianas.

5. CONCLUSÕES

Os resultados obtidos neste estudo permitiram compreender que a resiliência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior é um processo em constante desenvolvimento, influenciado por múltiplos fatores e muito vinculado às experiências subjetivas e ao contexto institucional em que estão inseridos. A análise dos dados quantitativos revelou que, embora a maioria dos participantes apresente níveis moderados de resiliência, há especificidades significativas entre os fatores avaliados. Entre esses, percebeu-se maior desenvolvimento nos domínios de resolução de ações e valores, bem como nos de autoconfiança e capacidade de adaptação, comparativamente à dimensão da independência e determinação.

Já a análise qualitativa, delineada com o uso da nuvem de palavras e da análise de conteúdo, revelou que sentimentos com medo e autocobrança coexistem como estratégias de enfrentamento centradas no apoio social, no autoconhecimento e na persistência. As falas dos estudantes apontam que, mais do que resistir, ser resiliente implica em transformar os percalços em experiências de fortalecimento pessoal, mediadas por suporte de redes sociais, pela fé, por sentido de propósito e pela capacidade de reorganização emocional.

Dessa forma, este estudo reafirma que a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior não depende apenas do acesso, mas também de condições efetivas de permanência que promovam acolhimento, respeito às singularidades e fortalecimento das competências socioemocionais. Enfatiza-se, portanto, a necessidade de práticas institucionais integradas e contínuas que mobilizem a comunidade universitária em favor de uma educação

verdadeiramente inclusiva, comprometida não apenas com o ingresso, mas também com o êxito desses estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, Albert. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. **Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science**, v. 13, ed. 2, p. 130-136, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARNARTT, Sharon N; SCOTCH, Richard K. **Disability protests: contentious politics 1970-1999**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2010.

BENETTI, Idonézia Collodel; JÚNIOR, João Paulo Roberti; WILHELM, Fernanda Ax. Resiliência: enfrentando os desafios do ambiente acadêmico e da vida. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 9, n.23, p.14-23, 2017.

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2004.

FONSECA, André Rezende; FARIA, Rafael Gomes de. **O uso do software PSPP nas Ciências Sociais**. Histórico sobre o PSPP baseado no conteúdo disponível na página eletrônica do projeto, 2011. Disponível em: <http://www.gnu.org/software/pspp/pspp.html>. Acesso em: 25 mar. 2020.

GARTLAND, Deirdre; RIGGS, Elisha; MUYEEN Sumaiya; GIALLO, Rebecca; AFIFI, Tracie; MACMILLAN, Harriet; HERRMAN, Helen; BULFORD, Eleonor; BROWN, Stephanie. What factors are associated with resilient outcomes in children exposed to social adversity? A systematic review. **British Medical Journal Open**, v. 9, ed. 4, p. 11-14, 2019.

GODOY, Kleber Aparecido Brigido; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; PIOVEEZAN, Nayane Martori; DIAS, Anelise Silva; SILVA, Diego Vinícius da. Avaliação da resiliência em escolares do ensino médio. **Advances in Health Psychology**, v. 18, p. 79-90, Jan-Dez, 2010.

HARTLEY, Tara; KNOX, Sarah; FEKEDULEGN, Desta; BARBOSA-LEIKER, Celestina; VIOLANTI, John; ANDREW, Michael; BURCHFIEL, Cecil. Association between depressive symptoms and metabolic syndrome in police officers: results from two cross-sectional studies. **Journal of Environmental and Public Health**, Basel, v. 2012, id. 861219, p. 1-9, 2012.

KOLLER, Silvia Helena; LISBOA, Carolina. Brazilian approaches to understanding and building resilience in at-risk populations. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 16, p. 341-356, 2007.

LUTHAR, Suniya; CICHETTI, Dante; BECKER, Bronwyn. O construto da resiliência: uma avaliação crítica e diretrizes para trabalho futuro. **Desenvolvimento Infantil**, v. 71, p. 543-562, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Valéria Amorim Arantes (Org.), 8 ed. São Paulo: Sammus, 2023.

MASTEN, Ann. Resiliência em sistemas de desenvolvimento: Princípios, caminhos e processos de proteção em pesquisa e prática. *In*: Ungar, Michael. (Ed.), **Resiliência multissistêmica: Adaptação e transformação em contextos de mudança**. Oxford University Press, p. 113-134, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MURRAY, Stuart. **Disability and the Posthuman: Bodies, Technology, and Cultural Futures**. Liverpool University Press., 2020.

NEENAN, Michael. **Developing resilience: A cognitive-behavioural approach**. Routledge, 1ª ed., 2009.

PESCE, Renata; ASSIS, Simone; AVANCI, Jovina; SANTOS, Nilton; MALAQUIAS, Juaci; CARVALHAES, Raquel. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 436-448, mar./abr. 2005.

PINHEIRO, Débora Patícia Nemer. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no Ensino Superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. n. esp., p. 127-134, 2018.

POLETTI, Michelle; WAGNER, Tânia Maria Cemin; KOLLER, Sílvia. Helena. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 241-250, 2004.

RUTTER, Michael. Resilience as a dynamic concept. **Development and Psychopathology**, v. 24, p. 335-344, 2012.

TEDESCHI, Richard; CALHOUN, Lawrence. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. **Psychological Inquiry**, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2004.

TINTO, Vicent. **Deixando a faculdade: repensando as causas e curas da evasão estudantil** (2ª ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press, 1993.

UNGAR, Michael. Resilience across Cultures. **British Journal of Social Work**, v. 38, p. 218-235, 2008.

UNGAR, Michael. **The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice**. Springer, 2012.

WALSH, Froma. Family resilience: A framework for clinical practice. **Family Process**, v.42, n. 1, p. 1-18, 2003.

ZIMMERMAN, Barry. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ARTIGO 6

A evasão do Ensino Superior sob a perspectiva do estudante com deficiência e de seu familiar: Narrativas dos sentimentos vivenciados e das estratégias de enfrentamento às adversidades¹

RESUMO

Este artigo analisou a evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, com foco nas vivências emocionais e nas estratégias de enfrentamento adotadas por eles e por seus familiares. Utilizando-se da abordagem qualitativa, por meio do estudo de casos, este trabalho foi realizado através de entrevistas semiestruturadas com duas estudantes com deficiência que ingressaram na Universidade Federal de Viçosa (UFV), por meio de ações afirmativas, e evadiram em 2024, e com dois membros familiares. A análise dos dados ocorreu com base na teoria do estresse e coping de Lazarus e Folkman (1984), que possibilitou compreender os esforços individuais para lidar com as adversidades. Os resultados evidenciaram que a evasão resultou de vários fatores interligados, como: dificuldades de adaptação acadêmica, barreiras institucionais, ausência de suporte emocional, sobrecarga física e mental, desalinhamento entre os cursos escolhidos e os projetos de vida dessas estudantes. Sentimentos, como frustração, tristeza, insegurança e vergonha foram verificados como recorrentes, tanto nas estudantes quanto em suas famílias que vivenciaram um luto simbólico. Por outro lado, foram identificadas estratégias significativas de enfrentamento, como o apoio familiar, a busca por acolhimento psicológico, a reorganização das rotinas e a reestruturação dos objetivos pessoais. Concluiu-se que a evasão, longe de ser um fracasso individual, revela falhas estruturais das instituições e aponta para a necessidade de políticas inclusivas que garantam, além do acesso, condições efetivas de permanência e pertencimento para estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Deficiência; Ensino Superior; Enfrentamento; Família.

ABSTRACT

This article analyzes the dropout of students with disabilities in higher education, focusing on the emotional experiences and coping strategies adopted by the students and their families. Using a qualitative approach, through case studies, this work was carried out through semi-structured interviews with two students with disabilities who entered the Federal University of Viçosa (UFV), through affirmative actions, and dropped out in 2024, and with two family members.. Data analysis was guided by Lazarus and Folkman's (1984) stress and coping theory, which provided insights into individual efforts to manage adversity. The results reveal that dropout resulted from multiple interrelated factors: difficulties in academic adaptation, institutional barriers, lack of emotional support, physical and mental overload, misalignment between the chosen courses and the students' life projects. Feelings, of frustration, sadness, insecurity, and shame were frequently reported by both students and their families, who experienced a form of symbolic grief. On the other hand, significant coping strategies were identified, including family support, psychological care, reorganization of routines, and the redefinition of personal goals. The study concludes that dropout, far from being an individual failure, exposes structural shortcomings within educational institutions and underscores the need for inclusive policies that ensure not only access but also effective conditions for persistence and belonging for students with disabilities.

Keywords: School Dropout; Disability; Higher Education; Coping; Family.

¹ Artigo submetido na Revista Contexto & Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) – RS, aguardando decisão editorial.

1. INTRODUÇÃO

A evasão no Ensino Superior brasileiro é um fenômeno persistente e possui diversas particularidades que desafiam a eficácia das políticas públicas de acesso e permanência, especialmente após a expansão das universidades federais e a adoção das ações afirmativas, pois, apesar dos avanços promovidos pelas ações afirmativas e pelas políticas de democratização do ensino, os indicadores de permanência no Ensino Superior ainda se mostram ínfimos (BRASIL, 2024).

De acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2024), cerca de 28% dos estudantes matriculados em instituições públicas não concluem seus cursos e, no caso de estudantes com deficiência, esse número tende a ser ainda mais expressivo. Isso aponta que, além das limitações estruturais e pedagógicas, existem também os desafios relacionados à inclusão plena desses indivíduos no âmbito educacional (BRASIL, 2020; Diniz; Barbosa; Santos, 2009) e aos fatores pessoais vivenciados por cada indivíduo, os quais são considerados condições determinantes para a continuidade ou não dos estudos (Tinto, 2006).

Este artigo partiu do pressuposto de que a análise da evasão acadêmica deveria considerar, também, além de indicadores e posicionamentos institucionais, os sentimentos vivenciados pelos estudantes com deficiência e as estratégias empregadas por eles e por seus familiares para lidar com as adversidades diante da descontinuidade do percurso acadêmico. Nesse contexto, visando favorecer as narrativas pessoais e familiares, buscou-se apontar os vários elementos relativos aos sentimentos vivenciados e as estratégias de enfrentamento adotadas associadas ao perfil sociodemográfico dos participantes desse processo. Assim sendo, esta pesquisa pretende colaborar para o debate sobre evasão acadêmica no Ensino Superior, a partir de uma abordagem com enfoque nos indivíduos, perspectivando assim contribuir cientificamente para a construção de políticas mais inclusivas que busquem outros olhares para a temática.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Os sentimentos vivenciados e as possíveis estratégias de enfrentamento das adversidades ante ao processo de evasão no Ensino Superior

O acesso ao Ensino Superior por pessoas com deficiência aponta um importante avanço nas políticas públicas educacionais e nos direitos humanos. No entanto, a permanência

e o sucesso acadêmico ainda são marcados por grandes desafios que podem resultar na evasão escolar. Dessa forma, a busca pela compreensão dos sentimentos vivenciados por esses estudantes, bem como as estratégias empregadas por eles e por seus familiares para lidar com o estresse e com as adversidades se tornam essenciais para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e eficazes.

A teoria do estresse e das estratégias de enfrentamento proposta por Lazarus e Folkman (1984) oferece uma sustentação teórica sólida na análise de como os indivíduos lidam com situações adversas. Segundo os autores, o enfrentamento (*coping*) é definido como o esforço cognitivo e comportamental constantemente modificável para gerenciar demandas específicas, internas ou externas, que excedem os recursos do indivíduo (Lazarus; Folkman, 1984). Essa teoria identifica dois principais tipos de coping: centrado no problema, que busca transformar a situação estressora, e o focado na emoção, cujo objetivo é lidar com as respostas emocionais associadas ao estressor.

Aplicando essa teoria ao contexto do Ensino Superior, pode-se observar que estudantes com deficiência frequentemente enfrentam barreiras de diversas ordens. Esses obstáculos despertam, neles, sentimentos, como a frustração, a tristeza, o desânimo, a insegurança e a solidão (Sasaki, 2010). Além disso, muitas vezes, ocorre falta de apoio adequado das redes (instituição, família, amigos, entre outras), que são consideradas, por eles, importantes nesse processo. Essa falta pode agravar ainda mais o quadro emocional e psicológico, favorecendo um maior risco de evasão.

Segundo Pereira *et al.* (2020), embora existam políticas de inclusão, a vivência acadêmica de pessoas com deficiência ainda é permeada por experiências de invisibilidade social, exclusão velada e sobrecarga emocional. Além disso, segundo esses autores, tais aspectos não apenas impactam de forma negativa o bem-estar desses estudantes, como também comprometem sua trajetória acadêmica resultando na evasão escolar.

Diante desse cenário, diferentes estratégias de enfrentamento são utilizadas por estudantes com deficiência, na perspectiva de conseguir lidar com os desafios e minimizar os impactos emocionais e práticos do processo de evasão escolar. Nesse contexto, entre as estratégias identificadas na literatura, destacam-se: a busca por apoio social (familiares, colegas, docentes e grupos de apoio); o fortalecimento da autoestima; a reinterpretação positiva das situações vivenciadas; a autogestão do tempo e das demandas acadêmicas; e a espiritualidade ou religiosidade, como fontes de conforto emocional (Pereira *et al.*, 2020; Disconci; Boing; Berwig, 2023).

Nesse sentido, a evasão de estudantes com deficiência não deve ser vista como resultado exclusivo de fatores individuais, mas sim como um fenômeno complexo, enraizado em condições estruturais, culturais e institucionais, que ainda dificultam a plena inclusão no Ensino Superior. A abordagem de enfrentamento proposta por Lazarus e Folkman (1984), que foca na relação entre pessoa e ambiente, contribui ao destacar a importância da avaliação cognitiva da situação e da relação entre pessoa e ambiente, permitindo uma análise mais sensível e abrangente dos processos subjetivos vivenciados pelos estudantes ante ao processo de evasão acadêmica.

Assim, a evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior não está relacionada apenas a problemas institucionais, mas, muitas vezes, também envolve questões de ordem pessoal que, se devidamente compreendidas, podem se tornar subsídios importantes para o aprimoramento das políticas públicas educacionais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pelo uso de uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de casos, com a finalidade de analisar, a partir da perspectiva dos estudantes com deficiência, que evadiram do Ensino Superior, os sentimentos vivenciados ao longo desse processo, bem como as estratégias empregadas por eles (estudantes) e seus familiares para lidarem com as adversidades. Segundo Cardano (2017), a abordagem da pesquisa permite investigar e compreender os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano, possibilitando uma investigação mais aprofundada do modo pelo qual cada indivíduo ou um grupo específico percebem o mundo ao seu redor, como agem diante de determinadas situações e o significado que atribuem às vivências (Paulilo, 1999).

A amostra desta pesquisa foi composta por dois estudantes que ingressaram em 2024, por meio da Política de Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Viçosa (UFV), campus Viçosa, caracterizados como E1 e E2, que evadiram ao final do ano letivo de 2024, e por um membro familiar de cada participante, caracterizados como FE1 e FE2. Cabe destacar que a indicação do familiar que participou da pesquisa foi de responsabilidade do estudante evadido, uma vez que a indicação ocorreu em função do grau de afinidade entre eles.

Em função da amostra ser reduzida, optou-se por realizar uma investigação por meio do delineamento de um estudo de caso que, para Guerra *et al.* (2024), é caracterizado como uma estratégia adequada para a análise de fenômenos contemporâneos, o qual proporciona um

conhecimento aprofundado de uma situação específica. Destaca-se que, neste trabalho, o estudo de caso está relacionado ao ato da evasão acadêmica e suas repercussões emocionais e sociais percebidas pelos estudantes e por seus familiares (Gil, 2008).

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais permitiram que as informações acerca da temática proposta surgissem de forma mais espontânea, sem a rigidez de respostas padronizadas (Manzini, 1990). No roteiro da entrevista de cada grupo de entrevistados (estudante e familiar), foi estruturada uma seção inicial utilizada para coletar informações sociodemográficas na perspectiva de uma maior contextualização dos participantes da pesquisa. A combinação da entrevista com as informações sociodemográficas possibilitou a construção de narrativas que subsidiaram a análise das vivências, alinhando-se à proposta interpretativa da abordagem qualitativa, o que permitiu, assim, a consolidação de conclusões.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e a discussão foram apresentados em dois momentos diferentes. No primeiro, retratou-se o contexto da evasão acadêmica sob o olhar do estudante evadido, já no momento seguinte, sob o olhar da família desse ex-estudante.

4.1. O estudante

4.1.1. Caracterização dos participantes

Na perspectiva de melhor contextualizar o público estudado, foram descritas, abaixo, no Quadro 1, as informações sociodemográficas dos estudantes evadidos que participaram da pesquisa.

Conforme informações contidas no Quadro 1, foi possível verificar as seguintes características similares das participantes que evadiram: ambas são do sexo feminino, com idade entre 18 e 20 anos, solteiras, sem filhos, sem emprego formal e evadiram de cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde. Já as características dessemelhantes são a tipologia da deficiência; ou seja, a entrevistada E1 apresenta deficiência intelectual, enquanto a entrevistada E2 apresenta deficiência física. Estudos sobre a evasão escolar vem apontando que não há uma grande concentração de evasão em uma determinada tipologia de deficiência, o que, segundo Martins, Melo e Martins (2021), está relacionado ao esforço contínuo que as instituições têm

feito para serem mais equânimes no processo de acesso e permanência de estudantes no Ensino Superior.

Quadro 1 – Informações sociodemográficas do estudante

Caracterização	Entrevistado 1 (E1)	Entrevistado 2 (E2)
Sexo	Feminino	Feminino
Raça	Parda	Branca
Religião	Evangélica	Católica
Faixa Etária	Entre 18 e 20 anos	Entre 18 e 20 anos
Estado Civil	Solteira	Solteira
Possui Filhos	Não	Não
Emprego Formal	Não	Não
Curso	Educação Física	Enfermagem
Área do Curso	Ciências Biológicas e da Saúde	Ciências Biológicas e da Saúde
Tipologia da Deficiência	Intelectual	Física
Modalidade de Ingresso na Instituição	LI_PCD (Escola Pública e Deficiência)	LB_PCD (Escola Pública, Renda e Deficiência)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Além disso, outra questão importante verificada está relacionada à modalidade de ingresso das entrevistadas na instituição. Nesse contexto, ressalta-se que E1 utilizou a cota de escola pública e deficiência, já E2 a da modalidade de cota de escola pública, renda e deficiência. Esse dado mostra que a renda não é um fator predominante de exclusão, tendo em vista que o ato de evadir ocorreu também por outra modalidade de ingresso.

4.1.2. Causas e motivos da evasão escolar

Nas entrevistas, foi possível verificar fatores que convergiam e que divergiam acerca das causas e dos motivos dessa evasão acadêmica. Segundo Silva e Dore (2016), em geral, tais fatores estão relacionados a questões de ordem individual (aspectos psicossociais e econômicos do estudante) e institucional (aspectos da instituição).

Nesse sentido, por meio das entrevistas feitas com E1 e E2, foi possível observar aspectos comuns nos processos de evasão das entrevistadas. Entre esses, destacam-se: adaptação acadêmica, suporte institucional, apoio emocional, socialização, saúde mental e física e pressão acadêmica. De forma sucinta, o Quadro 2, descrito a seguir, retrata tais aspectos dentro do contexto de cada entrevista.

Ao discutir a evasão escolar sob a ótica da ordem individual e institucional, conforme propõem Silva e Dore (2016), é possível inferir, com base no Quadro 2 acima, que os aspectos

individuais das entrevistadas, como as questões de socialização, saúde mental e física e pressão acadêmica, estão inter-relacionados. Já no que diz respeito aos aspectos institucionais, as questões inter-relacionadas são as de adaptação acadêmica, suporte institucional e apoio emocional.

Quadro 2 – Fatores comuns das causas e dos motivos da evasão escolar

Aspectos	E1 (Curso de Educação Física / Deficiência Intelectual)	E2 (Curso de Enfermagem / Deficiência Física)
Adaptação acadêmica	Dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado da instituição, devido ao excesso de leitura e de atividades; falta de adaptações didáticas.	Dificuldade na execução de determinadas atividades exigidas no curso em função do tipo de deficiência.
Suporte institucional	Apoio do Núcleo de Acessibilidade insuficiente e professores não preparados para lidar com “o diferente” (estudante com deficiência).	Adaptações estruturais inadequadas, tanto no curso quanto na instituição.
Apoio emocional	Falta de apoio psicológico e de apoio social de outras redes, dentro da universidade que fossem efetivas.	Falta de acompanhamento emocional e de espaços de escuta.
Socialização	Isolamento social; dificuldade de fazer amizades e de se inserir em grupos.	Sentimento de exclusão em atividades, tanto dentro quanto fora da sala de aula.
Saúde mental e física	Desenvolvimento de ansiedade, depressão e sofrimento emocional.	Esgotamento mental e físico, frustração constante.
Pressão acadêmica	Sentimento de sobrecarga por não conseguir acompanhar o ritmo dos colegas.	Pressão das exigências dos conteúdos das matérias e da limitação em função da deficiência.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

Com relação aos aspectos distintos, foi possível verificar, conforme apresentado abaixo, no Quadro 3, a perspectiva de cada entrevistado.

Quadro 3 – Fatores distintos das causas e motivos da evasão escolar

Aspectos	E1 (Curso de Educação Física / Deficiência Intelectual)	E2 (Curso de Enfermagem / Deficiência Física)
Vocação / Expectativa profissional	Sentia que a universidade não estava preparada para ajudar uma estudante com deficiência intelectual a alcançar seu sonho de se formar em Educação Física.	O curso de Enfermagem não iria atender ao sonho profissional que era se formar em Medicina.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

No aspecto ligado à Vocação/Expectativa profissional, que é pessoal, foi possível observar por meio do Quadro 3, descrito acima, que, para E1, a evasão se deu em função de ela ter criado expectativas ao se inserir no curso de Educação Física da UFV, acreditando que a instituição iria estar preparada para lidar com todas as tipologias de deficiência. Nesse contexto,

de acordo com Gallert *et al.* (2021), embora as instituições de Ensino Superior ainda não estejam completamente adaptadas para receber pessoas com quaisquer tipologias de deficiência, elas estão buscando aprimorar esse atendimento. De forma distinta, E2 salientou que o ato de se evadir da instituição no que tange ao aspecto da Vocação/Expectativa profissional, estava ligado ao fato da incompatibilidade do curso realizado (Enfermagem) com o curso desejado (Medicina). Segundo Coimbra, Silva e Costa (2021), o alto índice de evasão escolar no Ensino Superior está relacionado à escolha incorreta do curso, pois, muitas vezes o estudante entra, na universidade com a expectativa de mudança de curso. Para o autor, essa é uma forma incorreta para acessar o curso desejado, uma vez que o estudante vai precisar dividir seu tempo entre os estudos no curso matriculado e para o qual deseja entrar.

4.1.3. Consequências e lições da evasão escolar

Segundo Santos *et al.* (2019), a evasão escolar acontece quando não ocorre a conclusão dos estudos ao final do ano letivo e quando há a ausência de retorno do estudante, nos anos seguintes, para efetivação da conclusão do curso. Esse ato apresenta consequências significativas que, de acordo com os autores, podem afetar tanto o âmbito pessoal quanto o social. Segundo as entrevistadas, esse ato impactou muito seus projetos de vida, conforme relatado:

A evasão teve um impacto muito forte nos meus projetos de vida, principalmente porque estar na universidade era a realização de um sonho antigo, que eu e minha família víamos como uma grande conquista. (E1)

A evasão foi um momento difícil [...], mas, também foi um ponto de virada nos meus projetos de vida. (E2)

Tal impacto vivenciado pela evasão escolar gerou às entrevistadas um sentimento de frustração, conforme pode ser observado nos depoimentos abaixo:

Desde criança, eu sonhava em ser professora de Educação Física, [...]. Quando tive que abandonar o curso, senti que esse sonho tinha desmoronado. No começo, foi como se tudo tivesse parado [...] fiquei sem rumo, sem saber qual seria o próximo passo. Comecei a duvidar da minha capacidade, da minha inteligência, e até do meu valor como pessoa. [...] Por uns dias, evitei até pensar no futuro, porque tudo me parecia distante demais e doloroso. (E1)

Em um primeiro momento, me senti perdida, como se estivesse dando um passo atrás. Eu tinha me planejado muito para a graduação, e abrir mão disso foi um choque. Mas, ao mesmo tempo, esse momento me fez refletir profundamente sobre o que realmente quero para o meu futuro. (E2)

O sentimento de frustração é um dos primeiros a se apresentar após ocorrer um ato de desistência, principalmente no contexto educacional, que é tão importante e almejado. Esse sentimento, no cenário da evasão escolar, ocorre quando os estudantes se deparam abrindo mão de algo que almejavam e “se veem diante de dificuldades que parecem intransponíveis” (Figueiredo; Salles, 2017, p. 379).

Outro impacto da evasão escolar apontado pelas entrevistadas foi o fato de elas terem perdido uma independência conquistada a partir de suas inserções no Ensino Superior. Ou seja, para as participantes da pesquisa:

A evasão também mexeu com a minha independência. Eu tinha começado a experimentar uma vida mais autônoma na universidade, e de repente precisei voltar pra casa, dependendo novamente da minha família para quase tudo. Isso me fez sentir que eu estava “regredindo”. (E1)

A maior consequência foi o fato de eu ter me distanciado do curso que, mesmo não sendo o que eu queria, estava me proporcionando uma certa independência de minha família, porque na universidade eu tinha que me virar e resolver minhas coisas sem um maior apoio da minha família. Ali eu tinha total independência. (E2)

A independência é um alicerce essencial para o desenvolvimento de todos os seres humanos, sendo considerada como uma condição determinante para a liberdade e autonomia (Pereira; Saraiva, 2017). A capacidade de tomar decisões e agir por conta própria, sem a dependência de outros, é indispensável a todos, mas, para as pessoas com deficiência, esse ato se apresenta como uma conquista, pois exprime a superação das diversas barreiras apresentadas ao longo de uma trajetória de vida marcada por dificuldades. No caso das entrevistadas, foi possível verificar que elas têm consciência da perda dessa conquista considerada importante. Além disso, foi possível apurar que elas ficaram descontentes com o fato de voltarem a ser dependentes de sua família em todos os contextos.

Com relação ao ensinamento tirado desse processo de evasão escolar, as duas participantes da pesquisa apontaram que, em termos de projeto de vida, esse ato se apresentou como um marco para o início de um novo momento em suas vidas. Elas afirmaram que:

[...] consigo enxergar que essa pausa forçada me fez refletir muito. Passei a entender que meus projetos não precisam ser abandonados, mas talvez adaptados. Estou aprendendo a reconstruir meus caminhos com mais cuidado, mais escuta interna e mais consciência de que eu mereço estar em espaços que respeitem quem eu sou. (E1)

Em termos de projetos de vida, [...] essa evasão acabou sendo uma parada estratégica para conseguir me preparar melhor para o meu sonho de ser médica. [...] Além disso,

essa experiência me ensinou a ser mais resiliente e a ter paciência comigo mesma, sabendo que cada passo tem seu tempo e importância. (E2)

Nesse sentido, a evasão escolar, embora seja normalmente vista como um retrocesso, pode ser reformulada como um momento de tomada de decisões para reorientação do projeto de vida. Ao romper com um caminho, seja porque ele já não correspondia mais aos seus sonhos seja por outros motivos impostos pela vida, o indivíduo dá um passo rumo à construção de uma trajetória mais alinhada com suas verdadeiras aspirações e condições. Segundo Cerqueira e Pimentel (2025), o ato de se evadir da instituição de ensino em função da redefinição de objetivos e para o início de um novo ciclo, agora mais consciente e comprometido com aquilo que realmente faz sentido para seu futuro pessoal e profissional, é um marco simbólico de amadurecimento e autoconhecimento.

Já em relação à evasão de estudantes com deficiência por questões que envolvem dificuldades no curso vinculado às limitações impostas pela deficiência, cabe salientar que, nesse caso, há falta de políticas verdadeiramente inclusivas nas instituições de Ensino Superior. Nesse contexto, conforme afirmado por Santos *et al.* (2023), para serem inclusivas, as instituições devem amparar “todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguística, entre outras”, de forma que a evasão escolar possa ser reduzida (Santos *et al.*, 2023, p. 22).

4.1.4. Aspectos emocionais da evasão escolar

Salienta-se que o foco da discussão desses aspectos foi evidenciar os sentimentos vivenciados pelas entrevistadas durante e após o processo de evasão escolar e apontar como esses sentimentos afetaram as estudantes. De acordo com as entrevistas, o processo de evasão escolar envolveu uma complexa e intensa vivência emocional caracterizada, principalmente, por sentimentos, como frustração, tristeza, vergonha, insegurança e, em certa medida, alívio. Segundo as entrevistadas:

A **frustração** vinha de perceber que, apesar de tanto esforço e de tanto sonho, eu não conseguia dar conta de todas as demandas do curso. [...] Ao mesmo tempo, havia uma **tristeza** profunda, que vinha do fato de que a universidade era o lugar onde eu sempre imaginei que poderia realizar meus sonhos, crescer e contribuir para o mundo. [...] A **vergonha** foi um sentimento muito difícil de lidar. Não só porque eu sabia que a evasão seria vista como um fracasso, mas também porque eu sentia que, ao abandonar o curso, estava decepcionando as pessoas que me apoiavam. [...] Quando olhava para o futuro, não conseguia ver um caminho claro. Eu me via sem rumo, com um monte de perguntas e poucas respostas. Esse sentimento de incerteza e **insegurança** foi como

uma sombra que me acompanhou por um bom tempo após a decisão. (E1 - Grifos nossos)

[...] também senti muita **frustração**. Era como se eu estivesse abrindo mão de algo que muitos viam como uma oportunidade incrível. [...] Além disso, tive um sentimento de **insegurança**. Eu estava deixando pra trás algo que já estava em andamento, algo concreto. A incerteza sobre o futuro me deixou um pouco ansiosa. [...] No início, houve uma grande sensação de **alívio**. Eu estava tão sobrecarregada, fisicamente e emocionalmente, que sentir que podia finalmente parar e respirar foi um peso que saiu das minhas costas. (E2 - Grifos nossos)

Com base no exposto, percebe-se que, para as entrevistadas, a frustração derivou da percepção de insuficiência diante das exigências acadêmicas, enquanto a tristeza refletiu a perda do espaço que simbolizava sonhos e projetos de vida. Já a vergonha, alimentada por pressões sociais e expectativas familiares, reforçou o sentimento de fracasso pessoal; e a insegurança em relação ao futuro agravou a sensação de desamparo diante do abandono de um caminho já iniciado. Em contraste, o alívio se apresentou como um sinal de autocuidado, permitindo a interrupção de um ciclo cheio de sobrecarga. Segundo Lyra, Loss e Grossi (2023), a evasão é compreendida como a última alternativa adotada pelos estudantes, quando eles já não se percebem capazes de aprender ou não reconhecem o impacto de suas emoções, sentimentos, pensamentos e crenças de autoeficácia acadêmica em seu processo de aprendizagem.

As entrevistadas também relataram como os sentimentos vivenciados durante o processo de evasão escolar as afetou. Segundo elas:

Comecei a duvidar da minha capacidade em tudo, não só nos estudos. Me perguntei se eu conseguiria trabalhar, se algum dia alguém acreditaria no meu potencial. Foi como se a evasão tivesse apagado parte da minha identidade e deixado um vazio no lugar. Depois de um tempo, esses sentimentos foram se transformando. Ainda existe uma dor, mas também surgiu um senso de autocompreensão. [...] Hoje, estou aprendendo a me olhar com mais carinho e a valorizar o que consegui conquistar, mesmo que tenha sido diferente do que eu imaginava. (E1)

Esses sentimentos tiveram um impacto bem profundo em mim, tanto emocional quanto psicologicamente. [...] me fez ficar mais introspectiva e, às vezes, até questionando minha capacidade de ser bem-sucedida em outra área. [...] Aos poucos esses sentimentos me ensinaram a ser mais flexível comigo mesma e a entender que, mesmo que o caminho não seja linear, é possível se reerguer e seguir em frente, com mais clareza e foco nos meus verdadeiros objetivos. (E2)

Como pode ser observado nas falas, as participantes da pesquisa apontaram que a evasão acadêmica é um processo marcado por importantes impactos emocionais. Os sentimentos citados ao longo das entrevistas, manifestaram-se de forma acentuada, comprometendo a autoestima, a confiança e o bem-estar psicológico das participantes. A percepção de fracasso pessoal, associada à pressão social e familiar, resultou em isolamento,

ansiedade e dificuldade de projetar tanto o futuro acadêmico quanto o profissional. Além disso, a descontinuidade da rotina universitária e dos vínculos estabelecidos no âmbito acadêmico contribuiu para a sensação da perda de identidade. A vivência do processo de evasão ao longo do tempo foi se transformando em novos sentimentos, como alívio e autocompreensão, o que as permitiram ressignificar suas experiências e reconstruir seus projetos de vida com base no autocuidado e na efetividade.

Tais aspectos indicam que a evasão universitária ultrapassa características institucionais, configurando-se como um complexo processo emocional. Segundo Vygotsky (1998), os aspectos afetivos são indissociáveis dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, influenciando diretamente a forma como os sujeitos se relacionam com os contextos educacionais. Ademais, Charlot (2000) destaca que o sentido atribuído pelos estudantes à experiência escolar é essencial para sua permanência, tendo em vista que as relações entre o sujeito e o saber são permeadas por dimensões pessoais, sociais e simbólicas. Assim sendo, a evasão pode ser compreendida como o resultado de um desencontro entre o sujeito e o sentido da escolarização, marcado por vivências emocionais que impactam diretamente a trajetória educacional.

4.1.5. Estratégias de enfrentamento à evasão escolar

Entender como as pessoas lidam com o processo de evasão escolar e as estratégias que elas criam para o enfrentamento da adversidade se torna importante, pois isso permite uma compreensão mais ampla dos fatores que influenciam tanto a permanência quanto o afastamento dos estudantes do ambiente educacional. A valorização das estratégias individuais de enfrentamento pode oferecer subsídios para futuras ações de apoio psicológico, orientação acadêmica e intervenções preventivas que fortaleçam o vínculo do estudante com a instituição, reduzindo assim o processo de evasão escolar. Nesse sentido, as entrevistadas que vivenciaram a evasão escolar relataram diversas estratégias que contribuíram para o enfrentamento dos sentimentos negativos associados à decisão de abandono, como exposto a seguir:

A primeira estratégia foi procurar apoio na minha família. [...] Além disso, comecei a escrever como forma de desabafo. [...] Eu também busquei me cuidar mais. Comecei a praticar atividades físicas [...] outra estratégia importante foi procurar ajuda psicológica. [...] Por fim, busquei me envolver em atividades fora da minha zona de conforto, como cursos livres e projetos voluntários. (E1)

Primeiro, conversei muito com pessoas de confiança. [...] Também comecei a me organizar melhor. [...] Então, fiz um planejamento mais claro de como me preparar

para o curso de Medicina, desde a rotina de estudos até os momentos de lazer. [...] Outra estratégia importante foi a prática de atividades que me trouxessem prazer. [...] Tentei ser mais gentil comigo mesma e me permitir errar, não me cobrar tanto. (E2)

Verificou-se que entre as principais formas de enfrentamento, destacaram-se o apoio emocional de pessoas próximas, especialmente da família e de amigos de confiança, que ofereceram acolhimento e escuta sem julgamentos. A busca por acompanhamento psicológico também foi mencionada como essencial no processo de compreensão e ressignificação das emoções. Segundo Lima *et al.* (2022), esse acompanhamento permite promover maior autoconhecimento do indivíduo e uma maior redução da autocobrança. Além disso, práticas, como a escrita terapêutica, a organização de rotinas com objetivos explícitos, a prática regular de atividades físicas e a inserção em cursos e ações voluntárias ajudaram a recuperar o senso de pertencimento e utilidade. O cultivo de uma maior atenção consigo próprio foi outro aspecto fundamental, permitindo assim lidar com a frustração e a culpa de forma mais gentil e construtiva. Tais estratégias revelaram um processo gradual de reconstrução emocional, marcado por iniciativas pessoais voltadas à saúde mental, ao bem-estar e à retomada do projeto de vida, que, segundo Lyra, Loss e Grossi (2023), são questões indispensáveis para um recomeço.

As estratégias adotadas pelas participantes da pesquisa para enfrentar os sentimentos decorrentes da evasão escolar se mostraram eficazes no contexto do processo de reconstrução emocional, bem como no de ressignificação da trajetória acadêmica. Segundo as entrevistadas:

Essas estratégias me ajudaram bastante, mas não foram fáceis de colocar em prática. Elas não apagaram a dor da perda nem apagaram o sentimento de que minha vida estava “fora de controle”, mas foram eficazes para ajudar a ressignificar o processo. Eu aprendi que o enfrentamento não é sobre apagar os sentimentos negativos, mas sim sobre aprender a conviver com eles de maneira saudável e reconhecer que, apesar da evasão, ainda tenho muitos caminhos a seguir. (E1)

Sobre se essas estratégias foram eficazes, eu diria que sim, foram fundamentais. Elas me ajudaram a transformar a dor da evasão em um aprendizado, me deram a chance de seguir em frente sem carregar uma culpa pesada, e me mantiveram focada no que eu realmente queria. O processo não foi e não será fácil, mas essas estratégias me ajudaram a passar por ele de uma forma mais saudável e com mais clareza sobre o meu futuro. (E2)

Embora ambas as entrevistadas tenham enfrentado inicialmente sentimentos consideráveis, como fracasso, culpa e desorientação, a busca por apoio emocional, especialmente da família, dos amigos e de profissionais de saúde mental, foi muito importante para que elas se sentissem acolhidas e compreendidas. Nesse contexto, segundo Correia *et al.*

(2024), essas estratégias são fundamentais para promover a resiliência e o bem-estar dos estudantes que enfrentam desafios em sua trajetória educacional. Outro ponto que cabe destaque é que o enfrentamento da adversidade vivenciada pelas entrevistadas não eliminou a dor vivida, mas a adoção de estratégias promoveu o fortalecimento pessoal, permitindo a reconstrução de suas identidades, bem como as oportunizou seguirem adiante com mais clareza e propósito.

4.2. A família

4.2.1. Caracterização dos participantes

No quadro 4, descrito abaixo, encontram-se as informações sociodemográficas dos familiares das estudantes evadidas que participaram da pesquisa.

A definição das características dos familiares participantes da pesquisa apresentam semelhanças importantes; ou seja, são casadas, possuem de um a dois filhos adicionais, têm emprego formal e são mães das entrevistadas. Segundo Dantas *et al.* (2016), a pessoa com deficiência necessita de atenção e de cuidados específicos em diversos âmbitos da vida. Essas autoras ressaltam o papel da família nesse cuidado e exaltam o papel da mãe dentro do contexto familiar e, em especial, na vida do filho que possui deficiência, uma vez que elas atuam no processo de desenvolvimento, destacando-se, muitas das vezes, como sendo a figura principal da rede de apoio.

Quadro 4 – Informações sociodemográficas do membro familiar

Caracterização	Familiar do Entrevistado 1 (FE1)	Familiar do Entrevistado 2 (FE2)
Vínculo Familiar	Mãe	Mãe
Religião	Evangélica	Católica
Faixa Etária	Entre 46 e 55 anos	Entre 36 e 45 anos
Estado Civil	Casada	Casada
Possui Outros Filhos	Sim, de 1 a 2	Sim, de 1 a 2
Emprego Formal	Sim	Sim
Nível de Escolaridade	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Incompleto

Fonte: Dados da Pesquisa, 2025.

4.2.2. Sentimentos e reações vivenciados ante a evasão escolar

As duas entrevistadas revelaram ter vivenciado sentimentos diversos ante à evasão acadêmica de suas filhas com deficiência do Ensino Superior. Segundo elas:

O sentimento mais forte que eu senti como mãe foi de **tristeza**, porque eu sabia o quanto que ela queria terminar a faculdade. [...] Mas eu também senti um pouquinho de **raiva**, vou falar a verdade, raiva da situação, sabe ... da universidade que deveria estar mais preparada no ensino em sala de aula, nos materiais de aula, nos funcionários de apoio, e a gente percebeu que não estava para receber a minha filha e a deficiência dela. [...] Agora a sensação de **impotência** que eu senti é muito grande porque quem é mãe sabe que a gente quer fazer o melhor pelo filho da gente e encontrar soluções para os problemas deles. (FE1 - Grifos nossos)

Quando minha filha decidiu abandonar o Ensino Superior, a nossa família vivenciou uma mistura intensa de sentimentos. O primeiro deles, sem dúvida, foi a **tristeza**. Ver alguém tão determinada, que enfrentou tantos obstáculos para chegar até ali, precisar abrir mão do que conquistou foi algo muito doloroso para todos nós. [...] Houve também um sentimento de **impotência** muito grande. Nós sempre tentamos apoiá-la em tudo, mas diante das dificuldades estruturais e emocionais que ela enfrentou, percebemos que nosso apoio, por mais presente que fosse, não era suficiente para mudar aquela realidade. [...] Outro sentimento marcante foi a **frustração**. Não apenas por ela ter abandonado o curso, mas por percebermos que a universidade, que deveria ser um espaço de acolhimento e transformação, ainda falha tanto em garantir inclusão de forma plena. Ficou aquela sensação amarga de que ela não desistiu da graduação por falta de esforço ou capacidade, mas sim porque o ambiente não a apoiou como deveria, apresentando falta de suporte nas aulas e dificuldades de se entrosar com os outros estudantes. [...] Por outro lado, também sentimos **compreensão**. Conversamos muito em casa, e entendemos que a decisão dela foi madura e necessária. Vimos que ela estava sofrendo e, mesmo com toda a dor envolvida, priorizar a própria saúde e bem-estar foi um ato de coragem. Com o tempo, essa compreensão se transformou em esperança: a esperança de que, em outro momento, com mais estrutura e condições, ela possa retomar os estudos de uma forma mais alinhada com seus sonhos e com um ambiente mais preparado para acolhê-la de verdade. (FE2 - Grifos nossos)

De acordo com os relatos, percebeu-se que as participantes expressaram tristeza, como a emoção predominante, refletindo a dor de ver um sonho de formação superior, como símbolo de superação e conquista ser interrompido, uma vez que esse não era apenas os desejos de suas filhas, mas também do coletivo familiar. Notou-se, ainda, que o sentimento de impotência foi marcante, pois, apesar do apoio familiar constante, ambas se viram incapazes de enfrentar as barreiras estruturais e emocionais impostas pelo ambiente universitário.

Verificaram-se outros pontos em comum nos relatos das entrevistadas – a frustração e a raiva – não apenas devido à desistência em si, mas também por causa da constatação de que a universidade, enquanto instituição que deveria promover a inclusão, ainda falha em acolher plenamente estudantes com deficiência. Nesse contexto, as mães afirmaram que existe falta de didática apropriada para a inclusão dos deficientes; carência de materiais adaptados em sala de aula pessoal especializado para apoio às necessidades específicas dos estudantes com deficiência; e dificuldade de inserção desses estudantes com deficiência na comunidade acadêmica em geral. Verificou-se que, aos poucos, surgiu na família o sentimento de compreensão, que foi acontecendo à medida que houve o reconhecimento do esgotamento e do

sofrimento emocional das filhas foi diminuindo. Diniz e Silva (2021) afirmam que os sentimentos experienciados pela família, refletem um luto simbólico, não apenas pela evasão em si, mas pela exclusão sistemática de pessoas com deficiência dos espaços de educação superior no Brasil.

Quando questionadas sobre a forma que os sentimentos vivenciados afetaram a vida da família, as entrevistadas afirmaram que:

Esses sentimentos afetaram muito a nossa vida familiar de várias maneiras. A nossa casa ficou mais silenciosa, mais pesada. [...] e nós, como família, tentamos esconder a dor, mas não conseguimos. Todos sentíamos que algo estava faltando. Ela mesma (a estudante) não queria falar muito sobre o que aconteceu na universidade, e isso gerou uma distância, uma sensação de que a nossa união estava se desfazendo. [...] e esse sentimento de ver algo tão valioso se perder porque a estrutura da universidade não a ajudou, foi difícil. Meus outros filhos ficaram com a sensação de que a vida dela poderia ter sido diferente se as coisas fossem mais justas, e até a nossa relação com amigos e parentes foi afetada, porque todo mundo sabia que ela tinha ido para a universidade com tanto esforço, e agora a história estava tomando um rumo tão diferente. [...] a revolta e a impotência criaram um peso em todos nós. Era como se não tivesse mais controle sobre a situação. Eu me sentia incapaz de mudar o que estava acontecendo. [...] Eu e meu marido conversamos muito sobre o que poderia ter sido feito diferente, mas no fundo, a gente sabia que éramos vítimas do sistema também. Então, muitas vezes, ficávamos em silêncio, tentando encontrar uma maneira de ajudar, mas sem saber como. (FE1)

Esses sentimentos afetaram profundamente a dinâmica da nossa família, tanto no dia a dia quanto nas nossas expectativas para o futuro. Inicialmente, houve um clima de silêncio e cuidado excessivo. [...] Ficamos pisando em ovos por um tempo, tentando proteger uns aos outros da dor. [...] Isso também trouxe certa sobrecarga emocional para mim, como mãe. Sentia a responsabilidade de manter o equilíbrio da casa, de acolher a dor dela e, ao mesmo tempo, lidar com a minha própria frustração. [...] Além disso, percebemos mudanças nos nossos hábitos. Passamos a passar mais tempo juntos em casa, até para fortalecer nosso vínculo e mostrar para ela que sua decisão não diminuía em nada o orgulho que sentimos. Mas também houve momentos de tensão, principalmente porque, inconscientemente, alguns familiares ainda viam a evasão como uma “derrota”, e isso gerou discussões sobre o que seria melhor para ela. (FE2)

Constatou-se que as experiências emocionais vivenciadas pelas mães entrevistadas ante à evasão universitária de suas filhas com deficiência impactaram profundamente a dinâmica e o cotidiano familiar. Além disso, sentimentos, como tristeza, frustração, impotência e revolta despertaram um clima de silêncio, tensão e insegurança dentro de casa, gerando distanciamento afetivo e sobrecarga emocional, especialmente para as mães, que se viram na difícil posição de acolher o sofrimento das filhas, enquanto enfrentavam suas próprias dores. As expectativas que a família havia construído em torno da trajetória acadêmica da filha foram abaladas, e a sensação de perda coletiva marcou os vínculos familiares, afetando inclusive a relação com amigos e parentes. Oliveira e Loreto (2020) afirmaram que a evasão de estudantes

com deficiência no Ensino Superior não impacta apenas suas trajetórias acadêmicas, mas também reflete de forma profunda na dinâmica familiar, gerando sentimentos diversos.

No que diz respeito ao sentimento vivenciado pela família em relação a decisão tomada pela estudante de abandonar o Ensino Superior, as entrevistadas afirmaram que:

Primeiro, eu sinto uma dor muito grande no coração, porque, como mãe, é difícil ver um filho desistir de algo que sempre foi um sonho não só o dela, mas o nosso também. [...] Como família, fomos solidários com a decisão dela, mesmo com toda a dor e a tristeza que isso nos causou. O mais importante é que ela tem apoio e amor da gente, e que, se o caminho universitário não foi o certo para ela, há outros jeitos de buscar a realização, o aprendizado e o futuro. A gente sempre deixa claro que, independente da escolha dela, a amamos e respeitamos. A sensação final é de que, como família, aprendemos muito com tudo isso. A dor da perda do sonho acadêmico foi grande, mas o mais importante é que ela se sintia bem consigo mesma e que tenha força para seguir o caminho que a faça feliz. Então, no fundo, a nossa família entende a decisão dela, mesmo que seja difícil, e o que mais queremos agora é ver ela reencontrar a paz e a confiança nela mesma. (FE1)

Hoje, olhando com mais clareza e com o distanciamento que o tempo nos deu, posso dizer que a família sente um misto de compreensão, respeito e até orgulho pela decisão da minha filha de abandonar o Ensino Superior naquele momento. Claro que, no início, foi difícil, houve dor, preocupação e uma certa sensação de fracasso, como se todo o esforço dela e nosso tivesse sido em vão. Mas isso mudou com o tempo e com o amadurecimento da nossa percepção sobre o que realmente significa “ter sucesso”. [...] Hoje, respeitamos profundamente essa escolha. Entendemos que foi uma pausa necessária, e não um fim. E mais do que isso, sentimos orgulho de ver que ela priorizou sua saúde e bem-estar, algo que, muitas vezes, é negligenciado em nome de um diploma. Continuamos apoiando os sonhos dela, inclusive o de cursar Medicina, e acreditamos que esse momento de reestruturação pode ser o início de um novo caminho. (FE2)

Percebeu-se, ainda, que a decisão das estudantes de abandonar o Ensino Superior provocou, num primeiro momento, emoções que oscilaram entre a dor da frustração e a compreensão amadurecida. Inicialmente, houve sentimento de frustração, perda e decepção, já que o sonho acadêmico representava não apenas uma conquista individual da estudante, mas um ideal coletivo de superação e transformação social do grupo familiar (Pereira; Barbosa, 2021). As famílias sentiram como se todo o esforço empreendido tivesse sido em vão, vivenciando o abandono, como uma espécie de luto simbólico. No entanto, segundo as entrevistadas, com o tempo e o estabelecimento de maior diálogo com o familiar que evadiu, foi possível que as famílias enxergassem a decisão tomada não como um fracasso, mas como um ato de coragem e autorrespeito por parte do familiar que evadiu.

4.2.3. Estratégias de apoio ao enfrentamento da evasão escolar

As estratégias de enfrentamento oferecidas pela família, como apoio ao processo de evasão escolar, são fundamentais, pois representam um suporte emocional, social e, muitas vezes, prático para o estudante que se encontra vulnerável. As estratégias traçadas pela família das estudantes que evadiram, segundo as entrevistadas foram:

Quando minha filha decidiu abandonar a universidade, a primeira coisa que fizemos como família foi tentar entender o que estava acontecendo. [...] Então, a estratégia inicial foi muito de escutar. [...] Depois disso, procuramos dar todo o apoio emocional possível. [...] A segunda estratégia que usamos foi buscar ajuda profissional. Procuramos um psicólogo especializado. [...] Além disso, fizemos questão de envolvê-la em atividades que a faziam bem, coisas que ela gostava de fazer e que a distraíam um pouco do peso emocional que estava carregando. [...] a gente sempre tentou ser paciente e dar tempo para ela (FE1).

A primeira e mais importante estratégia foi garantir que ela soubesse que não estava sozinha. Reforçamos muito a ideia de que estávamos ali para ela. [...] Não insistimos para que ela tivesse respostas rápidas sobre o que faria a seguir. [...] tomamos a decisão de buscar ajuda profissional, encaminhando-a para terapia. [...] Durante esse período, a família se tornou ainda mais unida. Passamos a valorizar os momentos juntos, realizando atividades que proporcionassem bem-estar e distração. (FE2)

Ressalta-se que as entrevistadas afirmaram ter adotado um conjunto de estratégias que combinaram acolhimento emocional, busca de apoio profissional e iniciativas práticas para amenizar o impacto do processo de evasão escolar. Primeiramente, priorizaram criar no lar um ambiente seguro de escuta, onde as estudantes pudessem expressar sem medo suas angústias e frustrações, reforçando que elas não estavam sozinhas nesse processo de evasão. Essa priorização, de acordo com Cury (2015), mantém acesa a chama do acolhimento, da busca pela superação das limitações e, sobretudo, permite que a família seja parceira na construção e formação de pessoa com maior autonomia.

Paralelamente, as famílias verificaram a necessidade de apoio psicológico para as estudantes, o que, segundo as entrevistadas, foi essencial para o tratamento da ansiedade adquirida em função do contexto vivenciado, bem como no resgate da autoestima. Para além do âmbito psicológico, a entrevistada FE1 afirmou que incentivou sua filha a participar de atividades consideradas, por ela, prazerosas, como oficinas de arte, dança e atividades físicas (academia) e o convívio com amigos, a fim de se distrair e garantir seu bem-estar. Por fim, as entrevistadas afirmaram que buscaram respeitar o tempo de suas filhas, não as pressionando para respostas e decisões imediatas, na perspectiva de valorizar sua saúde mental e lhes permitir se reconstruírem e projetar novos caminhos com autonomia e segurança.

Quando questionadas em relação à eficácia das estratégias de apoio utilizadas, as entrevistadas demonstraram acreditar que tais métodos foram, em grande parte, eficazes, especialmente no que diz respeito ao acolhimento emocional e à reconstrução do sentimento de pertencimento:

Quando minha filha começou a enfrentar dificuldades na universidade, nós, como família, tentamos usar várias estratégias para apoiá-la. [...] Uma das primeiras coisas que fizemos foi tentar conversar muito com ela, criar um espaço em casa onde ela pudesse expressar o que estava sentindo. [...] Também tentamos acompanhá-la mais de perto, até visitando a universidade, conversando com os professores e buscando entender o que estava acontecendo nas aulas. [...] Tentamos também mostrar para ela que desistir não significava fracasso, que ela ainda tinha muito valor, mesmo que o caminho da universidade não fosse para ela. Acho que, nesse sentido, talvez a nossa estratégia emocional tenha sido mais eficaz do que as tentativas práticas de mudar o que estava acontecendo na universidade. (FE1)

Acredito que as estratégias que usamos como família para apoiar minha filha durante o processo de evasão escolar foram eficazes dentro das nossas possibilidades. [...] Desde o início, nossa principal estratégia foi o acolhimento. [...] Também buscamos respeitar o tempo dela. Evitamos pressioná-la para tomar decisões rápidas sobre o que faria a seguir. (FE2)

Nos relatos das mães, acima citados, é possível verificar o reconhecimento de que as estratégias utilizadas pela família para apoiar as estudantes no enfrentamento do processo de evasão escolar foram eficazes, principalmente, no âmbito emocional, embora tenham apresentado limitações frente à complexidade da situação. O acolhimento, o diálogo aberto e o respeito ao tempo e às decisões das estudantes que evadiram foram fundamentais para garantir que elas não se sentissem sozinhas ou desvalorizadas, mesmo diante da decisão de abandonar a instituição. Tais atos de solidariedade têm relação com o fato de a família ser considerada como o principal apoio de um de seus integrantes que possua deficiência, o que a torna grande motivadora das escolhas futuras dos indivíduos que dela compartilham (Oliveira, 2021).

Destaca-se que foi possível verificar, nos depoimentos das entrevistadas, que tais estratégias, embora importantes, não foram suficientes para superar as barreiras estruturais e institucionais enfrentadas pelas estudantes, como a falta de acessibilidade, o despreparo de docentes e a exclusão social. Além disso, elas afirmaram que sentiram falta, em alguns momentos, de apoio mais técnico e profissional, como orientação psicológica e educacional, o que poderia ter potencializado as possibilidades de enfrentamento. Para Tinto (1993), os estudantes que abandonam o percurso universitário, provavelmente são aqueles que verificaram alguns desencontros de seus valores e objetivos com os do sistema universitário.

5. CONCLUSÕES

Esta investigação revelou que, embora o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior tenha sido favorecido por políticas públicas inclusivas, a permanência e o êxito desses sujeitos ainda são comprometidos por diversas barreiras de ordem estrutural, pedagógica e simbólica. As narrativas das participantes evidenciaram que a evasão escolar não se constitui, como uma decisão isolada, mas sim, como o resultado de um processo cumulativo de exclusão, marcado por sentimentos, como o de frustração, insegurança, tristeza, vergonha e até de alívio, emoções essas que indicam a pluralidade subjetiva da destreza no âmbito universitário.

O referencial teórico de Lazarus e Folkman (1984), ao discutir as estratégias de enfrentamento (coping), permitiu compreender os esforços cognitivos, emocionais e comportamentais empreendidos tanto pelas estudantes quanto por seus familiares diante das adversidades. A mobilização de apoio social, o autocuidado, a ressignificação dos objetivos e o acompanhamento psicológico se mostraram fundamentais para o fortalecimento emocional e para a reconstrução dos projetos de vida interrompidos. Como afirmou a entrevistada E1, tais estratégias “não apagaram a dor da perda”, mas “foram eficazes para ajudar a ressignificar o processo”.

Os resultados apontaram ainda que a evasão escolar, embora socialmente interpretada como fracasso, pode representar um momento de reorganização identitária e de redefinição de trajetórias. Ou seja, a evasão ocorre quando os significados e as expectativas que os estudantes atribuem ao ambiente universitário não encontram respaldo nas práticas, nos suportes e nas estruturas institucionais, o que favorece o abandono, mas, ao mesmo tempo, oportuniza a possibilidade de novo recomeço.

Além disso, o estudo demonstrou que o impacto da evasão escolar não se restringiu ao indivíduo, estendendo-se à família, que vivenciou de forma simbólica o luto ante a vivência da frustração de um sonho coletivo. As mães entrevistadas destacaram sentimentos como os de impotência, tristeza e frustração diante da constatação de que a universidade ainda não está preparada para garantir a inclusão plena de estudantes com deficiência, uma vez que existem obstáculos didáticos, de materiais, de recursos humanos especializados e de acolhimento por parte da comunidade universitária, o que evidencia argumentos utilizados por autores ao longo do texto, de que a permanência no Ensino Superior requer políticas que ultrapassem o acesso e se estendam à qualidade da vivência acadêmica, permitindo assim a permanência e conclusão dos estudos a esses indivíduos.

Pode-se concluir, portanto, que a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva exige mais do que apenas o cumprimento de legislações, mas também uma verdadeira transformação estrutural, cultural e relacional, que inclua o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade, a formação continuada de docentes voltada para a diversidade, a ampliação do suporte psicossocial e o reconhecimento dos aspectos subjetivos, que permeiam a trajetória educacional. Ou seja, o simples fato de ocupar uma vaga no Ensino Superior não assegura inclusão; é fundamental que o ambiente universitário proporcione, de maneira efetiva, experiências de pertencimento, acolhimento e permanência.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE - Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 124p. 2020.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa**. A contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

CERQUEIRA, Mayne Costa; PIMENTEL, Susana Couto. Estratégias de permanência dos estudantes com deficiência na educação superior. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, Bahia, v. 4, n. e20318, p. 01-11, 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e228764, 2021.

CORREIA, Silvia Gomes; SENA, Jefferson Vitoriano; JÚNIOR, Ailton Leonel Balduino; NETO, João Vieira de Sousa; ASSUNÇÃO, Pedro Lopes de; VALENCIANO, Fernanda Siquini; SILVA, Mário Sérgio; TEODORO, Marcelo Alexandre; EVANGELISTA, Marcos Antônio; NOBRE, Francisco Nazareno Torres. Evasão escolar nas escolas: estratégias para a retenção dos estudantes. **Journal of Business and Management**, v. 26, n. 12., p. 31-36, dez, 2024.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. 21.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

DANTAS, Jaciara de Lira Almeida; ANDRADE, Patrícia Oliveira de; OLIVEIRA, Arineyde Maria D'Almeida Alves de; SANTOS, Jérssia Laís Fonseca dos. A concepção das mães acerca da deficiência intelectual. In: II CINTEDI, II JCBEI, 2016, Campina Grande. **Anais...**, Realize, v. 1, p. 1-9, Grande - PB, 2016.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

DINIZ, Etiene Paula da Silva; SILVA, Aline Maria da. Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0092, p.461-476, 2021.

DISCONCI, Renilza Carneiro; BOING, Maria Salete; BERWIG, Solange, Emilene. Políticas públicas para educação profissional inclusiva: acesso de muitos, permanência de alguns e êxito de poucos. **Revista Educação Especial Santa Maria**, v. 36, p. 1-23, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; STROPARO, Telma Regina; COSTA, Michel da; JÚNIOR, Francisco Pires de Castro; JÚNIOR, Orivaldo da Silva Lacerda; BRASIL, Melca Moura; CAMBA, Mariangela. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, v. 15, n. 7, p. 01-15, 2024.

LAZARUS, Richard; FOLKMAN, Suzan. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer, 1984.

LIMA, Vivian Daniele de; COSTA, Ailana Garcia Meira; VASCOCELOS, Maria Luiza Lennaco de; LOURENÇO, Lelio Moura. Saúde mental no Ensino Superior: revisão de literatura. **Interação em Psicologia**, v. 26, n. 3, p. 312-321, 2022.

LYRA, Letícia Ribeiro; LOSS, Adriana Salete; GROSSI, Mária Gorett Ribeiro. Sentir e pensar no Ensino Superior: autorregulação da emoção na aprendizagem acadêmica. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 3 n.1, p. 1-18, 2023.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26, p. 149-158, 1990.

MARTINS, Maria Helena Venâncio; MELO, Francisco Vieira de; MARTINS, Cátia. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-17, 2021.

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves. **Análise do desenvolvimento da política inclusiva de deficientes no Ensino Superior**: caracterização e percepções no âmbito institucional, estudantil e familiar. 2021. 237f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2021.

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves; LORETO, Maria das Dores Saraiva de. O processo de evasão de estudantes deficientes na educação superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa/MG. **Educação em Análise**, v. 5. n. 1, p161-184, 2020.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**. Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul/dez.1999.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.

PEREIRA, Rosamaria Reo; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; SILVA, Simone Souza da Costa. Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n.3, p. 387-402, jul.-set., 2020.

PEREIRA, Rosilene de Oliveira; BARBOSA, Regina Coeli. Reflexões acerca do pensamento de Paulo Freire sobre educação. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 02, 2021.

SANTOS, Alcinete Pureza dos; REIS, Ana Cristina Ferreira dos; FERNANDES, Fernando; FUMÊLE, Lizandra Valéria da Silva. Desafios e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. **Rev. Educação**, v. 27, Ed. 128, p. 1-36, nov., 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da.; DORE, Rosemary. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 203-214, jan./abr. 2016.

TINTO, Vicent. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 2nd, 312f, 1993.

TINTO, Vicent. Research and practice of student retention: what next? **Journal College Student Retention**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

7. CONCLUSÃO GERAL

A presente tese teve como objetivo geral analisar os fatores que influenciaram a permanência e a evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, considerando as esferas institucional, pessoal e familiar, bem como as capacidades de resiliência e as estratégias de enfrentamento de estudantes e familiares.

A articulação dos seis artigos que compõem esta tese evidencia um percurso investigativo que, se fundamenta em referenciais teóricos e normativos, bem como expande a compreensão do fenômeno da permanência e da evasão de estudantes com deficiência a partir de diferentes ópticas de análise. O primeiro artigo, ao sistematizar a produção nacional e internacional sobre evasão, demonstrou que se trata de um fenômeno multifacetado, atravessado por dimensões institucionais, pessoais, sociais e familiares, cujas inter-relações demandam abordagens interdisciplinares. Esse panorama inicial não apenas forneceu sustentação conceitual, mas também apontou lacunas investigativas, como a escassez de pesquisas de âmbito nacional que abordem a temática da permanência e evasão no âmbito do ensino superior, que justificaram o aprofundamento do estudo em contextos específicos.

Na sequência, para ampliar a análise de cenário, foi estruturado o segundo artigo, que visou problematizar o discurso da Lei nº 13.409/2016, revelando avanços importantes no campo das políticas de acesso, mas também expôs suas fragilidades, sobretudo quanto à escassez de dispositivos que assegurem a permanência dos estudantes com deficiência. Além disso, ficou evidente que a ausência de participação ativa das vozes sociais das pessoas com deficiência no processo legislativo limita o potencial transformador da lei. Tais constatações fizeram com que a análise que estava direcionada para o acesso, se voltasse para a permanência, evidenciando a necessidade de pensar políticas mais abrangentes e efetivas, capazes de ultrapassar a dimensão normativa, resultando em práticas institucionais concretas.

Esse direcionamento para a permanência, compactua com o que foi discutido no artigo onde os gestores abordaram acerca da evasão na instituição, uma vez que eles afirmaram dificuldades em se ter condições objetivas de operacionalização da política, em função da estruturação legal da referida política não dar o aporte necessário para a permanência dos estudantes com deficiência na instituição.

Para completar a análise de cenário, foi delimitado o terceiro artigo, que buscou mapear o ingresso, a permanência e a evasão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Viçosa, por meio de dados empíricos, que revelaram, por um lado, um maior número

da permanência dos estudantes com deficiência que ingressaram através do acesso decorrente das políticas afirmativas, mas também apontou a persistência de barreiras acadêmicas, pedagógicas e atitudinais, que comprometem a permanência, resultando assim na evasão escolar. Esse retrato da realidade institucional forneceu subsídios para análises posteriores, articulando a dimensão macro das políticas públicas ao contexto micro da experiência vivida.

O quarto artigo, ao dar voz aos gestores institucionais, mostrou como a evasão é percebida a partir da óptica administrativa, evidenciando tensões entre os discursos institucionais de inclusão e as condições objetivas de operacionalização da política. Esse movimento revelou que a evasão resulta de uma combinação de barreiras arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais e atitudinais, agravadas por limitações orçamentárias e de recursos humanos. Embora a instituição demonstre importantes avanços na Política de Cotas para pessoas com deficiência, com destaque para a atuação da Unidade de Políticas Inclusivas (UPI) e da assistência estudantil, ainda persistem desafios culturais que comprometem a permanência desses estudantes; ou seja, persistem barreiras que envolve transformações nos valores, crenças, costumes e comportamentos, que precisam ser superadas para a consolidação de uma educação inclusiva que não se limite ao acesso, mas que garanta a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência.

No quinto artigo, ao analisar a experiência dos estudantes com deficiência que permaneceram na instituição, foi possível verificar a resiliência, como um fator decisivo para a continuidade acadêmica. As estratégias individual e coletiva utilizadas pelos estudantes com deficiência mostraram que, apesar das barreiras, tais estudantes constroem trajetórias marcadas por resistência e capacidade de superação, envolvendo a estruturação de redes de apoio, fortalecimento da autoconfiança, desenvolvimento do autoconhecimento e mobilização de valores pessoais, que lhes permitem dar sentido à caminhada universitária. Tal achado amplia a compreensão sobre a permanência, deslocando-a de uma perspectiva meramente institucional para um campo em que dimensões subjetivas, relacionais e comunitárias também se fazem determinantes.

Por fim, o sexto artigo fez uso do estudo de casos para explorar as narrativas dos estudantes evadidos e de seus familiares, trazendo à tona os impactos da evasão que extrapolam o espaço acadêmico, alcançando dimensões pessoais e familiares. Os relatos revelaram sentimentos, como a frustração e a impotência e, ao mesmo tempo, estratégias de reconfiguração de projetos de vida, indicando que a evasão não significa apenas interrupção, mas também ressignificação de trajetórias. É importante destacar que abordar um tema como a

evasão escolar do ponto de vista do estudante que evadiu é uma discussão complexa, pois envolve dialogar sobre eventos e sentimentos que marcaram a vida desse indivíduo, o que nos leva a inferir que esse pode ter sido uma das causas do número restrito de participantes nessa fase da pesquisa.

Nesse mesmo contexto, vislumbramos as dificuldades que se apresenta para a família desse estudante que evadiu em abordar a temática, pois, além de uma trajetória familiar marcada por desafios que são impostos pela deficiência em si, ainda se torna real a vivência de um “luto”, ao se defrontar com a evasão escolar desse estudante, onde sonhos foram abandonados e existe o sentimento de frustração, uma vez que, embora tenham ocorrido avanços, ainda existem barreiras dentro da instituição que promovem a evasão. Os achados reforçam a necessidade de que as instituições de Ensino Superior devam avançar para além das políticas de acesso, propiciando ações estruturais, pedagógicas e psicossociais que assegurem condições reais de permanência e pertença para estudantes com deficiência.

Assim, a articulação entre os artigos constrói uma compreensão abrangente e dialógica sobre a permanência e a evasão de estudantes com deficiência, evidenciando que o fenômeno se constitui na confluência entre políticas públicas, práticas institucionais, experiências subjetivas e dinâmicas familiares. Essa perspectiva integrada reafirma que o debate sobre inclusão no Ensino Superior deve ir além da garantia do acesso, incorporando de forma consistente os desafios da permanência e os impactos da evasão em múltiplos contextos. Assim, as hipóteses foram confirmadas, uma vez que a evasão escolar reflete em lacunas no processo de apoio que afeta diversos aspectos da vida do estudante, enquanto a permanência, sustentada pela resiliência, aponta para avanços e repercussões positivas, que vão além do estudante com deficiência, alcançando sua rede de apoio e a própria instituição em que ele se encontra inserido.

Apesar das contribuições apresentadas, reconhece-se que a pesquisa possui limitações, sendo elas: o restrito número de participantes na pesquisa, que resultou em apenas 2 participantes na abordagem relacionada a evasão escolar e a 7 participantes na abordagem da permanência, o que culmina na restrição da generalização dos resultados da pesquisa. Além disso, a escassez de estudos que abordem de maneira aprofundada a temática da permanência e da evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior nacional, principalmente quanto ao tratamento integrado das dimensões institucionais, pessoais e familiares, que atravessam a experiência desses estudantes, o que restringe as possibilidades de comparação e de ampliação das análises.

Essa ausência de referenciais mais consolidados reforça a necessidade de novos estudos que avancem na produção de dados empíricos e de reflexões teóricas, de modo a subsidiar políticas e práticas mais efetivas de inclusão no contexto do Ensino Superior. Desse modo, fica como sugestão, que pesquisas futuras no contexto desta, possam ser realizadas nos outros campus da instituição.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DA INSTITUIÇÃO (UFV)

Data da Entrevista: ____/____/____

- 1- Setor de trabalho na instituição (Lotação): _____
- 2- Cargo exercido atualmente na instituição: _____
- 3- Tempo em que se encontra no cargo: _____

A seguir, serão apresentadas questões que nortearão a entrevista semiestruturada, buscando caracterizar o processo de evasão de estudantes com deficiência do Ensino Superior e suas implicações na esfera institucional.

- 4- Qual a importância do papel que você desempenha na administração superior, para o processo de enfrentamento ao abandono acadêmico de pessoas com deficiência?
- 5- Qual a sua percepção sobre o funcionamento e alcances da Política de Cotas para pessoas com deficiência na instituição, enquanto política educacional inclusiva?
- 6- Na sua opinião, quais fatores têm favorecido para compor o índice de evasão dos estudantes que ingressaram pela cota de deficiência na instituição?
- 7- Quais são os fatores mais importantes, na sua opinião, que justificam a permanência de estudantes com deficiência na instituição?
- 8- Quais dificuldades você percebe que o estudante com deficiência enfrenta na instituição?
- 9- Ao seu ver, quais fatores devem ser melhorados dentro da instituição para a permanência do estudante com deficiência?
- 10- Na sua opinião, quais são as dificuldades encontradas pela instituição para a manutenção da permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior?
- 11- Na sua opinião, quais são as implicações diretas e indiretas para a instituição decorrentes da evasão de estudantes com deficiência?
- 12- Enquanto gestor da instituição, quais são suas perspectivas futuras para o processo de abandono acadêmico de estudantes com deficiência?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ROTEIRO DE
ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES QUE PERMANECERAM NA
INSTITUIÇÃO**

1. Qual é o seu nome? _____

2. Qual é sua faixa etária de idade?
() 18-25 anos () 26-35 anos () 36-45 anos () 46-55 anos () Mais de 56 anos

3. Qual é o seu sexo?
() Feminino () Masculino () Prefiro não responder

4. Qual é o tipo de deficiência que você possui? _____

5. Qual é o seu estado civil?
() Solteiro(a) () Casado(a) () Separado(a)/ Divorciado(a) () União Estável ()
Outro () Viúvo(a) () Família recomposta

6. Você trabalha atualmente? () Sim () Não

7. Você tem filhos? () Sim () Não - Se sim, quantos? () 1 a 2 () 2 a 3 () 3 a 4 ()
mais de 4

8. Qual é a sua religião?
() Católico(a) () Evangélico(a) () Umbandista () Ateu () Outro

- Abaixo encontra-se um roteiro com perguntas relacionadas ao processo de resiliência,
visando refletir sobre:**

9. Quais são as principais fontes de apoio que você usa para lidar com o estresse e a
adversidade?
10. Como você se sente quando enfrenta desafios e dificuldades?
11. Como você lida com a frustração e a decepção?

12. Quais são as principais estratégias que você usa para enfrentar as adversidades?
13. Como você se mantém motivado para alcançar seus objetivos quando enfrenta dificuldades?
14. Quais são as principais lições que você aprendeu ao enfrentar as dificuldades?
15. Quais são as principais habilidades que você desenvolveu para enfrentar a adversidade?
16. Como você lida com o medo e a incerteza?
17. Quais são os principais fatores que você considera importantes para desenvolver a resiliência?
18. Quais são as principais barreiras que você enfrenta para desenvolver a resiliência?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ESTUDANTE QUE EVADIU DA INSTITUIÇÃO

1. Qual é o seu nome? _____

2. Qual é sua faixa etária de idade?
() 18-25 anos () 26-35 anos () 36-45 anos () 46-55 anos () Mais de 56 anos

3. Qual é o seu sexo?
() Feminino () Masculino () Prefiro não responder

4. Qual é o tipo de deficiência que você possui? _____

5. Qual é o seu estado civil?
() Solteiro(a) () Casado(a) () Separado(a)/ Divorciado(a) () União Estável ()
Outro () Viúvo(a) () Família recomposta

6. Qual é o seu nível de escolaridade?
() Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Completo () Ensino Superior
incompleto () Ensino Superior completo () Pós-Graduação

7. Você trabalha atualmente? () Sim () Não

8. Você tem filhos? () Sim () Não - Se sim, quantos? () 1 a 2 () 2 a 3 () 3 a 4 ()
mais de 4

9. Qual é a sua religião?
() Católico(a) () Evangélico(a) () Umbandista () Ateu () Outro

Com relação ao seu processo de evasão escolar, responda:

10. O que te levou a evadir do Ensino Superior? Ou seja, quais foram os principais problemas enfrentados, que culminaram na evasão?

11. Na sua opinião, como este abandono poderia ter sido evitado?
12. Quais foram as consequências da evasão para os seus projetos de vida?

Com relação as suas estratégias para lidar com o abandono escolar, responda:

13. Quais foram os principais sentimentos que você vivenciou quando tomou a decisão de abandonar o Ensino Superior?
14. Como esses sentimentos afetaram você?
15. O que você identifica como sendo os motivos que o levou a evasão escolar?
16. Quais estratégias você usou para lidar com os sentimentos negativos?
17. Que estratégias você usou para enfrentar o processo de abandono escolar? Você acha que elas foram eficazes para enfrentamento desse processo de abandono escolar?
18. Quais foram as principais lições que você aprendeu nesse processo de abandono escolar?
19. Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante esse processo de evasão escolar?

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ROTEIRO DE
ENTREVISTA COM A FAMÍLIA**

1. Qual é o seu nome? _____
2. Qual seu vínculo familiar com o estudante que evadiu? _____
3. Qual a deficiência que seu familiar que abandonou os estudos possui? _____
4. Qual é sua faixa etária de idade?
() 18-25 anos () 26-35 anos () 36-45 anos () 46-55 anos () Mais de 56 anos
5. Qual é o seu sexo?
() Feminino () Masculino () Prefiro não responder
6. Qual é o seu estado civil?
() Solteiro(a) () Casado(a) () Separado(a)/ Divorciado(a) () União Estável ()
Outro () Viúvo(a) () Família recomposta
7. Qual é a sua naturalidade (cidade em que nasceu)? _____
8. Qual é o seu nível de escolaridade?
() Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Completo () Ensino Superior
incompleto () Ensino Superior completo () Pós-Graduação
9. Você está trabalhando atualmente? () Sim () Não
10. Em média, qual é a sua renda mensal?
() Até 1 salário mínimo () de 1 a 3 salários mínimos () de 3 a 5 salários mínimos ()
mais de 5 salários mínimos
11. Você tem outros filhos? () Sim () Não - Se sim, quantos? () 1 a 2 () 2 a 3 ()
3 a 4 () mais de 4

12. Você possui mais de um filho com deficiência? () Sim () Não. Com qual problema?

13. Quantas pessoas vivem em sua casa (contando com você)?

() 1 () 2 a 4 () 5 a 7 () mais de 7

14. Qual é a sua religião?

() Católico(a) () Evangélico(a) () Umbandista () Ateu () Outro

15. Qual é o nível mais alto de escolaridade entre as pessoas que residem com você?

() Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Completo () Ensino Superior incompleto () Ensino Superior completo () Pós-Graduação

Com relação ao processo de evasão escolar de seu familiar, responda:

16. Na sua visão, qual seria a causa do abandono escolar de seu familiar? Ou seja, quais foram os principais problemas enfrentados, que culminaram no abandono?

17. Como esta evasão poderia ter sido evitada, considerando a perspectiva do estudante, da família e da instituição?

18. Quais foram as consequências da evasão para os projetos de vida do estudante e para a vida da família?

Com relação as estratégias para lidar com a evasão escolar de seu familiar, responda:

19. Na sua opinião quais são os principais sentimentos que a família vivenciou quando seu familiar decidiu abandonar o Ensino Superior?

20. Como esses sentimentos afetaram a vida familiar?

21. O que você identifica como sendo os motivos que levaram seu familiar a evasão escolar?

22. Você acha que as estratégias que a família usou para apoiar seu familiar no enfrentamento do processo de evasão escolar foram eficazes?

23. Como a família se sente acerca da decisão de seu familiar de abandonar o Ensino Superior?

24. Quais são as principais lições que a família aprendeu com o processo de evasão escolar do seu familiar?

25. Quais são os principais desafios que a família enfrentou durante esse processo de evasão escolar?
26. Que tipo de recursos a família usou para ajudar o familiar a lidar com a tristeza e a ansiedade associadas ao abandono escolar?
27. Que estratégias a família usou para enfrentar o processo de abandono escolar?

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
(GESTOR DA INSTITUIÇÃO)**

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Permanência e evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar”**. Nesta pesquisa pretende-se analisar o abandono escolar dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, bem como verificar as principais causas, capacidades de resiliência e estratégias de enfrentamento das adversidades, além de examinar as implicações nas esferas institucional, pessoal e familiar. Serão adotados, para a parte da pesquisa que o senhor(a) participará, o seguinte procedimento: **entrevista semiestruturada**, buscando verificar, especificamente, como repercute o abandono de estudantes com deficiência na instituição.

Existem riscos envolvidos nessa pesquisa, que estão relacionados à possibilidade de revitimização, estigmatização e danos psíquicos devido à natureza do tema. Neste caso, o(a) senhor(a) poderá deixar de responder quaisquer perguntas da entrevista que lhe cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. A pesquisa contribuirá com a literatura que discute sobre a permanência e o abandono da pessoa com deficiência da educação superior, subsidiando o desenvolvimento dessa política específica.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o (a) participante terá assegurado o direito à indenização. A sua participação é voluntária e o(a) senhor(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicação prévia, e tal recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) senhor(a) será atendido(a) pelo pesquisador(a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, que possa resultar da socialização dos resultados a sociedade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento será disponibilizado de forma eletrônica e, caso haja a concordância em participar, uma via será emitida para o participante e enviada por e-mail. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e

confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, CPF _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Permanência e evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados pessoais não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, sendo preservado o anonimato dos participantes; ou seja, assegurado sua privacidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome da pesquisadora responsável: Maria das Dores Saraiva de Loreto
Endereço: Departamento de Economia Doméstica, Campus UFV – Viçosa/MG
Telefone: (31) 3612-7606 - Email: mdora@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, consulte:
CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, subsolo
Av. PH Rolfs, s/n - Campus Universitário - Cep: 36570-900 - Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
E-mail: cep@ufv.br www.cep.ufv.br

**APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
(ESTUDANTES QUE PERMANECERAM E QUE ABANDONARAM A
INSTITUIÇÃO)**

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Permanência e evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar”**. Nesta pesquisa pretende-se analisar o abandono escolar dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, bem como verificar as principais causas, capacidades de resiliência e estratégias de enfrentamento das adversidades, além de examinar as implicações nas esferas institucional, pessoal e familiar. Serão adotados, para a parte da pesquisa que o senhor(a) participará, o seguinte procedimento: **aplicação de questionário sociodemográfico eletrônico com entrevista semiestruturada, além da aplicação da escala de resiliência**, buscando captar informações do perfil estudantil que permaneceu e que abandonou o Ensino Superior, e também identificar as causas e implicações para o ato de permanecer e de abandonar; Além de buscar medir os níveis de adaptação psicossocial positiva frente a eventos de vida importantes, que definem o potencial de resiliência, além de identificar e explorar os sentimentos vivenciados e as possíveis estratégias de enfrentamento ao processo de abandono escolar.

Existem riscos envolvidos nessa pesquisa, que estão relacionados à possibilidade de revitimização, estigmatização e danos psíquicos devido à natureza do tema. Neste caso, o(a) senhor(a) poderá deixar de responder quaisquer perguntas da entrevista que lhe cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. A pesquisa contribuirá com a literatura que discute sobre a permanência e o abandono da pessoa com deficiência da educação superior, subsidiando o desenvolvimento dessa política específica.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o (a) participante terá assegurado o direito à indenização. A sua participação é voluntária e o(a) senhor(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicação prévia, e tal recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) senhor(a) será atendido(a) pelo pesquisador(a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Senhor(a) não será identificado(a)

em nenhuma publicação, que possa resultar da socialização dos resultados a sociedade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento será disponibilizado de forma eletrônica e, caso haja a concordância em participar, uma via será emitida para o participante e enviada por e-mail. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, CPF _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Permanência e evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, os dados pessoais não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, sendo preservado o anonimato dos participantes; ou seja, assegurado sua privacidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome da pesquisadora responsável: Maria das Dores Saraiva de Loreto
Endereço: Departamento de Economia Doméstica, Campus UFV – Viçosa/MG
Telefone: (31) 3612-7606 - Email: mdora@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, consulte:
CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa - Edifício Arthur Bernardes, subsolo
Av. PH Rolfs, s/n - Campus Universitário - Cep: 36570-900 - Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br www.cep.ufv.br

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (FAMÍLIAS)

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Permanência e evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar”**. Nesta pesquisa pretende-se analisar o abandono escolar dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, bem como verificar as principais causas, capacidades de resiliência e estratégias de enfrentamento das adversidades, além de examinar as implicações nas esferas institucional, pessoal e familiar. Serão adotados, para a parte da pesquisa que o senhor(a) participará, o seguinte procedimento: **aplicação de questionário sociodemográfico eletrônico com entrevista semiestruturada**, buscando identificar e explorar os sentimentos vivenciados e as possíveis estratégias de enfrentamento ao processo de abandono escolar.

Existem riscos envolvidos, nesta pesquisa, que estão relacionados à possibilidade de revitimização, estigmatização e danos psíquicos devido à natureza do tema. Neste caso, o(a) senhor(a) poderá deixar de responder quaisquer perguntas da entrevista que lhe cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. A pesquisa contribuirá com a literatura que discute sobre a permanência e o abandono da pessoa com deficiência da educação superior, subsidiando o desenvolvimento dessa política específica.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o (a) participante terá assegurado o direito à indenização. A sua participação é voluntária e o(a) senhor(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicação prévia, e tal recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) senhor(a) será atendido(a) pelo pesquisador(a). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar da socialização dos resultados a sociedade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento será disponibilizado de forma eletrônica e, caso haja a concordância em participar, uma via será emitida para o participante e enviada por e-mail. Os

dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, CPF _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Permanência e evasão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Implicações nas esferas pessoal, institucional e familiar”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Entendo que este estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados pessoais não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, sendo preservado o anonimato dos participantes; ou seja, assegurado sua privacidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome da pesquisadora responsável: Maria das Dores Saraiva de Loreto
Endereço: Departamento de Economia Doméstica, Campus UFV – Viçosa/MG
Telefone: (31) 3612-7606 - Email: mdora@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, consulte:

CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, subsolo
Av. PH Rolfs, s/n - Campus Universitário - Cep: 36570-900 - Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
E-mail: cep@ufv.br www.cep.ufv.br

ANEXOS

ANEXO A - ESCALA DE RESILIÊNCIA

Nome: _____ Idade (anos): _____

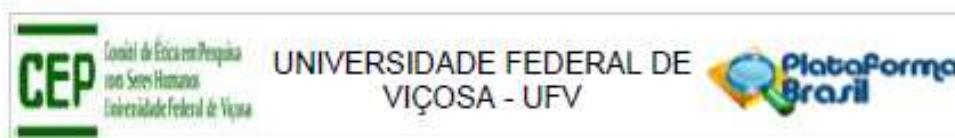
E-mail: _____ Sexo: F() M()

Marque o quanto você concorda ou discorda das seguintes afirmações:

	DISCORDO			NEM CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO		
	Totalmente	Muito	Pouco		Pouco	Muito	Totalmente
1. Quando eu faço planos, eu os levo até o fim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra.	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que de qualquer outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Manter interesse nas coisas é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu posso estar por minha conta se eu precisar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu sou amigo de mim mesmo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu sou determinado.	1	2	3	4	5	6	7

11. Eu raramente penso sobre o objetivo das coisas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Eu faço as coisas um dia de cada vez.	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Eu sou disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu mantenho interesse nas coisas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Eu normalmente posso achar motivo para rir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
18. Em uma emergência, eu sou a pessoa em quem as pessoas podem contar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras.	1	2	3	4	5	6	7
20. Às vezes eu me obrigo a fazer coisas querendo ou não.	1	2	3	4	5	6	7
21. Minha vida tem sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.	1	2	3	4	5	6	7
24. Eu tenho energia suficiente para fazer que eu tenho que fazer.	1	2	3	4	5	6	7
25. Tudo bem se a pessoas que não gostam de mim.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO B - DOCUMENTO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 6.104.107

permanência e o abandono da pessoa com algum tipo de deficiência da educação superior, subsidiando o desenvolvimento dessa política específica.

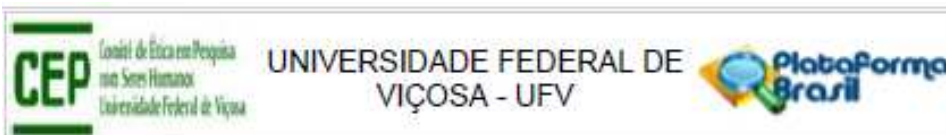
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores propõem estudo unicêntrico no país, sendo proposto um estudo descritivo e explicativo o qual será realizado por meio de pesquisa documental, da aplicação de questionário sociodemográfico juntamente com entrevista aos estudantes com algum tipo de deficiência e ao familiar, da aplicação da escala de resiliência aos estudantes que permaneceram na instituição, de entrevista semiestruturada aos gestores institucionais e da aplicação do inventário (questionário) de estratégias de coping aos estudantes que abandonaram a instituição e a um membro familiar, do tipo aplicado conforme descrito em "Metodologia proposta". O número de participantes está estimado em 55. O orçamento total é de R\$ 9.595,00 sendo informado que será de financiamento próprio. A coleta de dados por entrevistas será iniciada em 05/2023 e o término está programado para 12/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os pesquisadores acostaram no formulário online
 Carta resposta com pendências
 Escala de resiliência
 Inventário de estratégias de coping
 Autorização para utilização de banco de dados para pesquisa
 Roteiro de entrevista com
 Questionário sociodemográfico e roteiro de entrevista com a família
 Questionário sociodemográfico e roteiro de entrevista com estudante
 TCLE Gestores modificado
 TCLE famílias modificado
 TCLE estudantes modificado
 Termo de sigilo e confidencialidade
 Cronograma de pesquisa
 Folha de rosto
 Orçamento da pesquisa
 Projeto final modificado
 Resumo do projeto
 Informações básicas do projeto

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
 UF: MG Município: VIÇOSA
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERMANÊNCIA E EVASÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NAS ESFERAS PESSOAL, INSTITUCIONAL E

Pesquisador: Maria das Dores Saraiva de Loreto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68979623.3.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Economia Doméstica

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.104.197

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente às Grandes Áreas Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2125301 e do Projeto Detalhado.

Objetivo da Pesquisa:

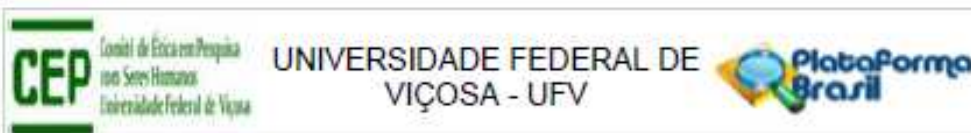
Analisar a permanência e o abandono escolar de estudantes com algum tipo de deficiência no Ensino Superior, considerando suas implicações nas esferas institucional, pessoal e familiar, bem como verificar as principais causas, capacidades de resiliência e estratégias de enfrentamento das adversidades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos: Existem riscos envolvidos nessa pesquisa, que estão relacionados à possibilidade de revitimização, estigmatização e danos psíquicos devido à natureza do tema. Neste caso, o participantes poderá deixar de responder quaisquer perguntas da entrevista que lhe cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo.

No que tange os benefícios, a pesquisa contribuirá com a literatura que discute sobre a

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VIÇOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.104.107

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

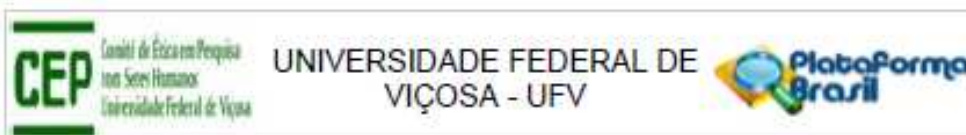
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2126301.pdf	20/05/2023 15:00:44		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendencias1.pdf	20/05/2023 14:59:30	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Final_MODIFICADO.pdf	20/05/2023 14:53:59	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_V_TCLE_GESTOR_DA_INSTITUICAO_MODIFICADO.pdf	20/05/2023 14:53:38	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_VI_TCLE_ESTUDANTES_QUE_PERMANECERAM_E_QUE_ABORTARAM_MODIFICADO.pdf	20/05/2023 14:53:31	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_VII_TCLE_FAMILIAS_MODIFICADO.pdf	20/05/2023 14:53:24	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANEXO_III_AUTORIZACAO_PARA_UTILIZACAO_DE_BANCO_DE_DADOS_PARA_PESQUISA.pdf	19/04/2023 12:09:58	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final.pdf	19/04/2023 12:08:15	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	18/04/2023 16:47:40	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
 UF: MG Município: VICOSA
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.104.107

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_VIII_TERMO_DE_SIGILO_E_CONFIDENCIALIDADE.pdf	18/04/2023 00:26:10	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_VII_TCLE_FAMILIAS.pdf	18/04/2023 00:26:01	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_VI_TCLE_ESTUDANTES_QUE_PERMANECERAM_E_QUE_ABANDONARAM.pdf	18/04/2023 00:24:12	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_V_TCLE_GESTOR_DA_INSTITUICAO.pdf	18/04/2023 00:23:59	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Outros	APENDICE_IV_QUESTIONARIO_SOCIODEMOGRAFICO_E_ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_COM_FAMILIA.pdf	18/04/2023 00:22:27	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Outros	APENDICE_III_QUESTIONARIO_SOCIODEMOGRAFICO_E_ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_COM_ESTUDANTES.pdf	18/04/2023 00:21:59	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Outros	APENDICE_II_QUESTIONARIO_SOCIODEMOGRAFICO_E_ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_COM_ESTUDANTES.pdf	18/04/2023 00:21:33	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Outros	APENDICE_I_ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_COM_GESTORES.pdf	18/04/2023 00:21:12	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Outros	ANEXO_II_INVENTARIO_DE ESTRATEGIAS DE COPING.pdf	18/04/2023 00:20:49	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Outros	ANEXO_I_ESCALA_DE_RESILIENCIA.pdf	18/04/2023 00:20:22	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa.pdf	18/04/2023 00:16:57	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Orçamento	Orcamento_Pesquisa.pdf	18/04/2023 00:16:38	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito
Outros	Resumo_Projeto.pdf	18/04/2023 00:15:16	Maria das Dores Saraiva de Loreto	Aceito

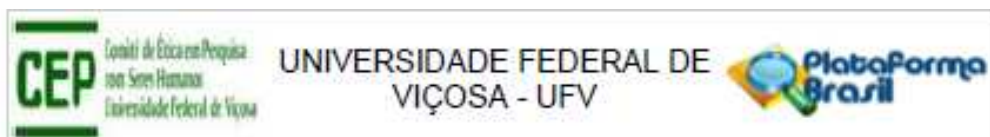
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
 UF: MG Município: VICOSA
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: B.104.107

VICOSA, 06 de Junho de 2023

Assinado por:
Guilherme de Azambuja Pussieldi
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br