

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRIA DE VIDA

Línea Temática: Teorías y factores asociados a la permanencia y el abandono. Perfiles de abandono

Ana Keully Gadelha dos Santos Darub1

Pricila Kohls-Santos 2

Resumo

Esta pesquisa discute as experiências acadêmicas de pessoas, com deficiência visual - DV na Educação Superior levando em consideração, principalmente a integração social e acadêmica para a promoção da permanência. O objetivo geral é investigar o fenômeno de acesso e de permanência de alunos, com deficiência visual, com vistas a identificar as variáveis contribuintes para a finalização completa do percurso formativo educacional. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, e, para a coleta dos dados, empregamos o método história oral de vida. Entrevistamos quatro pessoas, com deficiência visual, que completaram a formação acadêmica, e que atendem aos requisitos estabelecidos para participarem da pesquisa. Os resultados indicam a existência de múltiplas variáveis, que cooperaram para a superação ou a minimização das barreiras impostas pelo meio educacional e social, quais sejam: participação dos colegas de turma, dos professores e da equipe gestora, para a integração acadêmica e social dos alunos com deficiência visual. Compreendemos, pois, que, para a inclusão escolar acontecer, é necessária uma rede de cooperação, com o intento de tornar possível o acesso e a permanência dos alunos com deficiência à/na educação.

Palavras Chave: Acesso, Permanência, Inclusão, Deficiência visual, História de vida.

1. Introdução

Cada ser humano é um complexo mundo de experiências. Vivenciamos acontecimentos individuais, mas, que, também, são coletivos, por carregarem em si o contexto sociocultural. Em outras palavras, não somos sujeitos inatingíveis pelos fatos que nos rodeiam, muito pelo contrário, fazemos parte da história em construção. Por isso, torna-se tão fascinante ouvir relatos de vida, porque ao conhecê-los, entendemos igualmente a história da sociedade.

O debate sobre o acesso à educação escolar comum de pessoas com DV vem ganhando cada vez mais força. Seja no cenário político, com a implementação de um aparato legislativo e políticas públicas para a educação de pessoas com deficiência, seja no meio científico, com o desenvolvimento de pesquisas, que buscam investigar as problemáticas existentes na formação intelectual de pessoas com DV. Com efeito, observamos o aumento gradativo do número de matrículas na rede regular de ensino, bem como o desenvolvimento de estudos, que contribuem para o avanço de conhecimentos na área.

Em vista disso, esta pesquisa pretende discutir a temática das experiências escolares inclusivas de pessoas com DV, enfocando na Educação Superior. O objeto de pesquisa são ex-alunos de uma universidade pública da região norte, com o propósito de investigar as condições de acesso e de permanência à/na rede regular de ensino inclusiva. Com vistas à identificação de aspectos, que contribuam para melhorias da qualidade da educação, pretendemos refletir sobre os aspectos individuais e coletivos da trajetória de vida escolar desses sujeitos.

A fundamentação teórica deste estudo consiste na contextualização histórica e política do processo de inclusão escolar de pessoas com DV. Para isso, baseamo-nos nos estudos de Bruno (2013), Kassir (2012), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012; 2007) e Mendes (2006; 2010). Esses teóricos identificam os paradigmas filosóficos e educacionais, bem como as mudanças políticas, que permeiam o ensino de pessoas, com deficiência, em diferentes períodos históricos. Descrevem e discutem as mudanças legislativas e políticas ocorridas, em cada período da história, que facilitaram o acesso dos alunos, com DV, à rede regular de ensino. A finalidade deste levantamento é conhecer a relação entre o passado e o presente, para identificar as mudanças alcançadas.

Outros aspectos fundantes desta pesquisa, concernem: (i) às concepções de deficiência visual, conforme Bruno (2013), Caiado e Bello (2013); (ii) às discussões dos aspectos sociais da deficiência, com base em Diniz (2007) e Orrú (2017) e (iii) ao conceito de estigma, descrito por Goffman (2008). Nessa discussão, a ênfase recai sobre os aspectos culturais, e a influência destes, sobre a concepção de deficiência. A partir das leituras, identificamos que as pessoas, com DV, ainda enfrentam dificuldades para serem aceitas, e para desfrutarem de seus direitos, enquanto cidadãos, por causa do estabelecimento de padrões constituídos historicamente. Tais padrões atribuem o descrédito ao deficiente, e desestimulam a busca do contato social. Ao abordar essas concepções, temos o objetivo de compreender as questões culturais sobre a produção social da deficiência.

Ainda assim, é importante ressaltar que as questões relacionadas à inclusão, ao acesso e à permanência de alunos, com DV em instituições regulares são discutidas por diferentes autores e perspectivas. Por meio dos estudos desenvolvidos por Kohls-Santos (2020) e Carvalho (2010; 2012), verificamos que o acesso foi construído com base nas políticas públicas de inclusão, e a permanência é perspectiva multidimensional, que identifica as variáveis colaboradoras para o aluno permanecer no fluxo formativo. Portanto, o intento deste capítulo consiste em identificar os tipos de barreiras, que dificultam o acesso e a permanência de alunos, com DV, à/na rede regular de ensino e, assim, compreender quais são as variáveis contribuintes para a permanência.

Assim, a idealização, deste estudo, parte da observação do aumento do número de matrículas de alunos, com DV, em escolas comuns e nas universidades públicas e privadas brasileira. Diante desse cenário, é indispensável compreender as condições necessárias para esses educandos permanecerem no fluxo organizacional do sistema de ensino, haja vista que a permanência não se limitar à matrícula e à rematrícula (Kohls-Santos, 2020). A permanência é, pois, um fenômeno multidimensional, de caráter subjetivo, que, para análise adequada, precisa ouvir os sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

Um estudo recente aponta como aspectos a serem considerados dificultadores da permanência, o sistema educativo com estrutura rígida e uma prática igual a de séculos anteriores, o abismo entre a educação básica e superior, a falta de espaços de partilha e colaboração e a falta de oportunidades de escuta por parte da gestão. (Kohls-Santos & Estrada, 2021)

Iniciamos nossas discussões por meio da análise dos dados do Censo Escolar, referentes aos anos de 2010 a 2019. Neste período, os dados indicam o aumento do número de matrículas de alunos, com deficiência, no sistema educacional comum. O total de matrículas de estudantes, nos últimos 10 anos, com necessidades educacionais específicas, em classes comuns, saltou de 484.332, em 2010, para 1.090.805, em 2019, o que representa aumento de 225%. Enquanto isso, a matrícula, em classes exclusivas da Educação Especial, reduziu, de 218.271 matrículas, em 2010, para 160.162 matrículas, em 2019, e totalizou queda de 73,37%.

Quando analisamos o número de matrículas de alunos, com deficiência visual, nas universidades, dados do censo sinalizam que a inclusão nas escolas comuns pode ter contribuído para o aumento do número total de matrículas na Educação Superior. A Tabela 1, a seguir, apresenta o número de matrículas de alunos, com DV, na Educação Superior.

Tabela 1: Número de alunos cegos e, com baixa visão, matriculados em instituições de ensino superior entre os anos de 2011 e 2019

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Cegos	3.301	3.613	3.943	1.883	1.922	2.074	2.203	2.537	2.598
Baixa visão	5.944	6.679	6.955	7.938	9.224	11.028	10.619	12.751	13.906
Total	9.245	10.292	10.898	9.821	11.146	13.102	12822	15.288	16.504

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior de 2011 a 2019.

De acordo com os dados apresentados acima, entre os anos de 2011 e 2019, o número total de matrícula de alunos, com DV, subiu de 9.245, em 2011, para 16.504, em 2019, um aumento de 78,52%. Esses números indicam que as pessoas, com DV, passaram a ter maiores oportunidade de acesso às Instituições de Ensino Superior - IES.

O aumento total de matrículas de alunos, com DV, na Educação Básica e na Educação Superior, é reflexo do processo de mudanças ocorridas na sociedade. Essas transformações reconhecem os direitos sociais inalienáveis de todos os cidadãos indistintamente. Contudo, para estes direitos serem respeitados, é imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas, que garantam recursos materiais, formação profissional, adaptação do meio e suporte para a promoção da participação sem restrições.

Segundo Kassar (2011), a organização das políticas educacionais para pessoas, com deficiência, apresentam múltiplos desafios, e, por esse motivo, ao longo dos anos, as ações governamentais sofreram mudanças, que permitiram a criação de programas, com diferentes propósitos, para atender às necessidades de cada período da história. Compreendemos, assim, importante destacar a necessidade de analisar a operacionalização das políticas e das perspectivas filosóficas adotadas pelos governos, tendo em vista o impacto causado na vida dos sujeitos com DV, ainda que este não seja o foco do presente estudo.

2. Método

Considerando que este estudo enfatiza a trajetória, a narrativa, a perspectiva e o protagonismo da pessoa, com DV, na Educação Inclusiva, a história oral de vida é o método das pesquisas de base qualitativa mais adequado à proposta da pesquisa. Escolhemos esse arcabouço metodológico, por ofertar mecanismos para atingir os fenômenos subjetivos, de sorte que, eles se tornem um objeto real de análise, e possibilitem conhecer e explicar fatos ocorridos no passado por meio das narrativas dos excluídos (Alberti, 2004).

Os participantes da pesquisa são sujeitos, com DV, que vivenciaram a educação, em escolas especiais, e a experiência de inclusão, no ensino comum de Rio Branco, no Estado do Acre, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Estabelecemos os seguintes critérios para selecionar o perfil dos entrevistados: pessoas, com DV, maior de idade, com formação acadêmica concluída, e com acesso a recursos midiáticos e tecnológicos para participação de videoconferência. A escolha dos entrevistados ocorreu com base em critérios de conveniência, em face dos limites impostos pelo contexto da pandemia do novo coronavírus.

Para analisar os dados, empregamos os princípios metodológicos da análise textual discursiva - ATD, proposto por Moraes e Galiuzzi (2007). Os autores descrevem a ATD como movimento cíclico de construção e de reconstrução. Esses elementos tiram o pesquisador da inércia dos próprios paradigmas, concernente ao que ele pensa saber (conhecimentos construídos anterior à pesquisa), e produz mudanças (desconstrói esses conhecimentos anteriores). Mediante a análise meticulosa das informações coletadas sobre o fenômeno investigado, e à medida que se aproxima do horizonte interpretativo advém a reconstrução.

3. Discussão dos resultados

Os sujeitos da pesquisa foram quatro participantes, sendo destes, três homens e uma mulher. A seguir, descrevemos o perfil de cada participante, com nomes fictícios:

Participante 1: Eu sou o Carlos, tenho 39 anos. Eu nasci no interior de Rondônia(...), mas basicamente eu fiz a minha formação escolar no estado do Acre, que é para onde a minha família se deslocou quando eu tinha aproximadamente 7 anos. Sou formado em economia com mestrado na Itália. E também sou graduado em direito(...), sou funcionário público (fala de Carlos).

Participante 2: meu nome é Roberto, tenho 32 anos, atualmente sou servidor público (...), eu entrei através de concurso público em 2014, sou formado em física e a minha formação foi concluída no ano de 2013. Atualmente eu sou aluno do mestrado profissional em ensino de ciências e matemática. (Fala de Roberto)

Participante 3: eu sou Rafael, tenho 25 anos, natural de Rio Branco, do meu amado Acre. Tenho formação em letras, língua portuguesa, e suas respectivas literaturas... sou uma pessoa que enxerga a vida com os olhos da fé, tento sempre ter otimismo, tento sempre acreditar que as coisas podem melhorar... (Fala de Rafael)

Participante 4: Olá, tudo bem, eu sou a Maria, tenho 35 anos. Sou pedagoga, pós graduada em psicopedagogia, pós graduada na área da educação especial e sou nutricionista. (Fala de Maria)

Ainda, em destaque, os aspectos institucionais, o compromisso com a permanência do aluno, com DV, na Educação Superior, também foi um tema mencionado durante as narrativas dos entrevistados. Os quatro participantes da pesquisa estudaram na mesma universidade. Carlos e Roberto frequentaram, antes da política de criação de núcleos de apoio à inclusão na IES; Maria e Rafael, por sua vez, usufruíram de um apoio institucionalizado.

Carlos e Roberto tiveram experiências similares, embora tenham ingressado, na IES, em períodos diferentes. Quando esses dois sujeitos estudaram, ainda não havia ocorrido a instituição do setor responsável, por viabilizar o suporte à inclusão dos alunos com deficiência. Carlos ingressou, no ano de 1998; Roberto, em 2007. Nove anos de diferença separam a experiência universitária dos dois, no entanto, em termos de apoio institucional, ambos encontraram ambientes bem similares:

A universidade, no momento que eu cheguei, ela também estava iniciando esse processo de auxiliar as pessoas com deficiência. Então nos primeiros anos, não existia nem esse apoio... não existia na prática um setor que fizesse esse acompanhamento. Então os primeiros 2, 3 anos assim no meu curso de economia foi novamente minha mãe e os meus colegas de faculdade que me ajudavam. (Fala de Carlos)

Na universidade foi assim... quando eu entrei não tinha setor de apoio... não tinha nada... não tinha nada! Não tinha cota, não tinha nada. Então... funcionava assim... eu entrei... fui para a sala de aula normalmente como qualquer aluno... qualquer aluno... e comecei a estudar e os professores chegavam lá e jogavam o conteúdo no quadro, eu copiava o que dava. O que não dava... eu fiz amizade com um rapaz e ele me emprestava o caderno dele e eu xerocava o caderno dele, então... os dois primeiros períodos foram assim... eu fazia assim... (Fala de Roberto)

Na universidade, os dois entrevistados contaram com o processo de integração social entre os colegas, com vistas a obterem o suporte necessário, para aprenderem e desenvolverem as atividades propostas. Na fala de Roberto, notamos a importância da política de cotas para acesso, pois através desta, o aluno já ingressa na universidade, com a identificação da deficiência. Assim sendo, a IES já tem a informação sobre a chegada de novos alunos com deficiência.

A experiência de Maria, durante a permanência na universidade, contou com as ações institucionais desenvolvidas pelo setor de apoio à inclusão. Segundo a entrevistada, as dificuldades enfrentadas, para concluir o curso de Nutrição, teriam sido maiores, se ela não tivesse o suporte institucional.

É, foi difícil entrar, foi difícil permanecer e foi difícil sair. Mas o núcleo de apoio a Inclusão, ele me ajudou muito, com auxílio, com material, com xerox, com bolsas. É com pessoas pra me auxiliar, pra escrever pra mim, pra ler pra mim. (Fala de Maria)

Maria cita a figura do bolsista, alunos da universidade, que poderiam ser colegas de sala ou não. Esses acadêmicos recebiam uma quantia mensal para auxiliar os alunos, com deficiência, na

execução de atividades sem a prévia flexibilização do professor. Os demais entrevistados também relataram suas experiências com os monitores.

E já nos últimos 2 anos, foi criada a figura do bolsista. Se selecionava um aluno da sala que fazia esse acompanhamento de leitura de livros, ajudava a fazer os trabalhos, digitar, alguma coisa assim. Depois os avanços que vieram posterior, desse crescimento e da criação do núcleo, eu já não estava mais na universidade. (Fala de Carlos)

Como não tinha o núcleo ainda, o coordenador do curso fez uma proposta de conseguir uma bolsa para um colega de sala, que esse colega ia me auxiliar, quando eu não pudesse copiar ele ia ditar, ou então ele... ele ia transcrever o material e eu ia pegar todo esse material. E conseguiram uma bolsa... e essa bolsa era assim... tinha um colega meu, a senhora conheceu ele... Ele copiava e ditava o texto, tudo que o professor escrevia ele ditava e eu escrevia e as vezes a gente estudava junto também, a gente ficava mais tempo estudando juntos. (Fala de Roberto)

Outra boa ação, boa atitude, foi a inserção dos monitores, que são colegas nossos de turma que ficam de certa forma responsáveis por tentar ajudar naquilo que for possível no dia a dia. Eles são remunerados pela instituição. Para muitos o monitor é como se fosse alguém que tivesse trabalhando para você, para mim não era assim. O monitor era um amigo, é tanto que eu sempre escolhi as minhas melhores amigas porque era um processo de troca de experiências. A medida em que elas me forneciam algum apoio, a gente trabalhava junto, né! Trabalhamos juntos! É tanto que eu viajei com a minha monitora para Feijó em um trabalho de literatura... Nós fomos até Feijó, e nós não tínhamos essa relação de colega e monitora, era uma relação de amizade mesmo. (Fala de Rafael)

Nas narrativas acima, observamos a contribuição da figura do monitor para o acompanhamento das atividades relativas à leitura e à escrita à tinta, bem como para o fortalecimento dos vínculos entre os alunos. Avaliamos que a IES, ao conduzir o apoio, por meio dos próprios amigos, também oportunizou a integração social.

3.1 Integração Social e Acadêmica

A perspectiva da permanência, defendida por Kohls-Santos (2020), baseando-se em estudos propostos por Tinto (1987; 2012; 2020) compreende a integração social e acadêmica como uma das dimensões fundantes, que corroboram com a permanência. Isso porque o ser humano, por essência, é um ser social e, por isso, quase sempre manifesta a necessidade de estar inserido em grupos, para ser aceito e respeitado pelos membros. Ao analisar esse aspecto na narrativa dos entrevistados, reconhecemos o modo de integração desses sujeitos aos grupos.

Vejamos o que afirma Roberto sobre a integração social na universidade:

Uma colega de sala conversou com o meu coordenador que foi o professor Pedroso, coordenador de física, e o professor coordenador me chamou para uma conversa sobre isso... o que que ele poderia fazer... e eu expliquei... oh, professor, eu não enxergo as laterais do quadro, eu só enxergo o centro do quadro e o que eu copio é só o que eu consigo tirar xerox. Então... ele fez... como não tinha o núcleo de apoio a inclusão ainda, ele fez uma proposta de conseguir uma bolsa para um colega de sala, que esse colega ia me auxiliar, quando eu não pudesse copiar ele ia ditar, ou então ele... ele ia transcrever o material e eu ia pegar todo esse material. (FALA DE ROBERTO)

Ao ingressar na universidade, Roberto não recebeu suporte da instituição, primeiro, pela inexistência de uma coordenação, que orientasse os trabalhos de inclusão à época. Segundo, por razões pessoais, tendo em vista a busca pela independência traçada pelo entrevistado. Porém, um colega de aula notou as dificuldades, enfrentadas por Roberto, e reclamou os direitos de auxílio junto à coordenação do curso e, a partir dessa iniciativa, Roberto começou a receber acompanhamento.

Na experiência de Rafael, vemos a figura dos monitores, que também eram seus colegas de turma:

O monitor era um amigo, é tanto que eu sempre escolhi as minhas melhores amigas porque era um processo de troca de experiências. A medida em que elas me forneciam algum apoio, a gente trabalhava junto, né! Trabalhamos juntos! E tanto que eu viajei com a minha monitora para Feijó em um trabalho de literatura... Nós fomos até Feijó, e nós não tínhamos essa relação de colega e monitora, era uma relação de amizade mesmo. (Fala de Rafael)

Mediante as duas narrativas, observamos que a integração social propiciou o alcance do devido suporte para a aprendizagem e para a construção de vínculos. Kohls-Santos (2020) destaca que a

integração social do estudante contribui para o alcance dos objetivos da integração acadêmica, e, por consequência, reduz a possibilidade de evasão. O envolvimento com os pares colabora para inclusão do aluno, com DV, à medida que os próprios colegas se comprometem com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação na sociedade.

Dessa forma, a integração social possibilita a integração acadêmica e melhora os resultados da participação dos alunos. A integração social pode acontecer de modo espontâneo, como descrito no relato de Roberto, ou por intermédio de atividades extracurriculares, como no caso de Rafael. Em ambos os casos, a aproximação dos colegas de turma tornou possível o progresso dos alunos com DV.

4. Considerações sobre o estudo

Com as narrativas dos entrevistados, conhecemos experiências educacionais de acesso, de permanência e de inclusão de alunos com DV. Foram experiências vividas em momentos distintos e com características diferentes, todavia, por meio delas, identificamos conhecimentos históricos e científicos sobre o fenômeno da educação de pessoas com DV.

A permanência compõe-se de múltiplas variáveis, que envolvem gestores, coordenadores, professores, alunos e familiares. Ademais, a permanência envolve a integração acadêmica e social, o que requer planejamento de ações sistemáticas para a participação dos alunos, com DV, nas atividades propostas na sala de aula, na vida acadêmica e na construção de vínculos com os pares.

Diante do exposto, a análise das entrevistas demonstra que o processo de escolarização de alunos, com DV, encontra múltiplas barreiras para o alcance do êxito nessa trajetória, por isso exige dessas pessoas o desenvolvimento de estratégias coletivas e individuais para a inclusão acontecer.

O envolvimento dos alunos, com deficiência, nas atividades acadêmicas e sociais, ocorre com pessoas, logo essas pessoas precisam romper com crenças preconceituosas, que se perpetuam sobre a incapacidade das pessoas com DV. Essa mudança de comportamento não isenta a necessidade de recursos no ambiente, muito pelo contrário, os recursos são indispensáveis para boa prática, mas eles são apenas instrumentos para a inclusão.

É preciso destacar que, mesmo diante desse cenário educacional, repleto de barreiras, os entrevistados permaneceram no percurso formativo. Cada um dos entrevistados narrou a participação de sujeitos diferentes, conforme os significados das experiências vividas para a permanência. Com as falas de Carlos e Rafael, observamos que os pais foram responsáveis pelo acompanhamento da Educação Infantil até a universidade. Os pais foram professores, adaptaram os recursos didáticos, orientaram a prática docente, estudaram juntos com os filhos, e não se conformaram com uma educação medíocre. Com a fala de Roberto, percebemos a participação dos amigos, pois estes ditavam o conteúdo ou emprestavam o caderno para copiar. Com a fala de Maria, identificamos uma professora da Educação Especial, que não permitiu ela desistir dos estudos mais uma vez.

Com a análise dos dados da pesquisa, verificamos que os entrevistados encontraram múltiplas barreiras ao longo da trajetória escolar. Observamos que, nos relatos, as barreiras pedagógicas e atitudinais foram um desafio constante, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Eles destacaram a falta de envolvimento nas atividades de sala de aula, falta de conhecimento dos recursos, que poderiam ser utilizados para o ensino, além do preconceito e da discriminação. Essas ações comprometeriam a permanência, caso esta não fosse determinada por múltiplos fatores.

Desse modo, as variáveis, contribuintes para a permanência dos alunos, com DV, foram as mudanças feitas pelas instituições de ensino. No caso de Rafael, foi o suporte dos professores, dispostos a aprenderem como ensinar; no caso de Carlos, foram os amigos, que o acolheram; no

caso de Roberto e Carlos, foram as famílias presentes na luta pela permanência. E, quando faltou tudo isso, foram as expectativas pessoais de Maria, que permitiram ela concluir duas graduações, depois de ter sido alfabetizada aos 14 anos.

Diante do exposto, podemos observar a relevância da realização de pesquisas do tipo história oral com DV. Estas pessoas vivenciaram as realidades do cotidiano escolar, e, por isso são as grandes conhecedoras das principais barreiras existentes para a inclusão. Ao ouvi-los, podemos revisitar a história e compreender que a deficiência é apenas uma evidência da existência de limitações. O que determina, de fato, a limitação na vida dessas pessoas, são as relações sociais, constituídas, a partir do acesso aos ambientes sociais.

Referencias

- Bruno, M. M. G. (2013). A escolarização de pessoas com deficiência visual: algumas reflexões sobre o atendimento educacional especializado. In: Meletti, Silvia Márcia Ferreira. Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. (organizadoras). *Escarolarização de Alunos com Deficiências: Desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Caiado, K. R. M.; Bello, L. C. P. D. (2013). Deficiência Visual: histórias de quem foi à escola. In: Meletti, Silvia Márcia Ferreira. Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. (organizadoras). *Escarolarização de Alunos com Deficiências: Desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Carvalho, R. E. (2010). *Educação Inclusiva: como os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2012). *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência – Coleção Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense. Edição Kindle.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Kassar, M. C. M. (2011) Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação Especial do Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Melo, D. C. F. de. (2016) *Entre a Luta e o Direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual*. 2016.267f. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal do Espírito Santos, Centro de Educação, Vitória.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33. Disponível em: <https://bit.ly/3eAxaV> . Acesso em: 22 de maio de 2020.
- Mendes, E. G. (2010). Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia*, vol. 22, núm 57, mayo-agosto. Disponível em: <https://bit.ly/3cIv94B> . Acesso em: 22 de maio de 2020.
- Moraes, R.; Galiuzzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí.
- Orrú, S. E. (2017). *O Re-inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, Rj: Vozes. Edição Kindle.
- Kohls-Santos, Pricila & Estrada, Patricia Mejía. Persistence in higher education: the perspective of professors and students. *International Journal of Development Research*, 11, (04), 45837-45843, 2021.
- Kohls-Santos, Pricila. *Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas*. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2020.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.
- _____. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.
- _____. (2020) *Learning better together. Transitioning Students in Higher Education: Philosophy, Pedagogy and Practice*, New York: Routledge.