



MARIA LEONOR BORGES,
MARIA HELENA MARTINS, ANTÓNIO GUERREIRO,
LÚCIA PEREIRA LEITE E CLÁUDIA LUÍSA

Conceções de deficiência em estudantes do Ensino Superior: estudo exploratório na Universidade do Algarve

Análise Social, LVII (4.º), 2022 (n.º 245), pp. 704-725

<https://doi.org/10.31447/AS00032573.2022245.04>

ISSN ONLINE 2182-2999

EDIÇÃO E PROPRIEDADE

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Av. Professor Aníbal de Bettencourt, 9
1600-189 Lisboa Portugal — analise.social@ics.ul.pt



Análise Social, 245, LVII (4.º), 2022, 704-725

Conceções de deficiência em estudantes do Ensino Superior: estudo exploratório na Universidade do Algarve. No contexto internacional e nacional, marcado pela reivindicação do direito à inclusão das pessoas com deficiência e à construção de uma sociedade inclusiva, um dos obstáculos são as barreiras atitudinais sustentadas em concepções excludentes sobre a deficiência. O estudo que se apresenta procurou compreender quais as concepções de deficiência de estudantes da Universidade do Algarve. Os resultados indiciam uma discordância com a concepção metafísica e uma valorização da concepção biológica. Revela a existência de dispersão de opiniões relativamente à concepção social. Aduzem-se reflexões sobre as implicações para um ensino superior comprometido com a inclusão educativa e uma sociedade inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: concepção; deficiência; inclusão; ensino superior; Escala Intercultural de Concepções de Deficiência.

Concepts of disability in Higher Education students: Study at the University of Algarve. In the national and international context, marked by the demand for the right to the inclusion of people with disabilities and the construction of an inclusive society, one of the obstacles is the attitudinal barriers sustained in excluding conceptions of disability. This study aimed to understand which are the conceptions of disability among students of Universidade do Algarve, Portugal. The findings show a disagreement with the metaphysical concept and an appreciation of the biological concept. It reveals the existence of a diversity of opinions regarding the social concept. Reflections on the implications of a higher education committed to educational inclusion and an inclusive society are presented.

KEYWORDS: concept; disability; inclusion; higher education; EIDC scale.

<https://doi.org/10.31447/AS00032573.2022245.04>

MARIA LEONOR BORGES

MARIA HELENA MARTINS

ANTÓNIO GUERREIRO

LÚCIA PEREIRA LEITE

CLÁUDIA LUÍSA

Conceções de deficiência em estudantes do Ensino Superior: estudo exploratório na Universidade do Algarve

INTRODUÇÃO

A formação e desenvolvimento de uma consciência e de práticas inclusivas nas/nos cidadãs/cidadãos de uma sociedade é crucial para o processo de construção de sociedades inclusivas. Para este desiderato, as instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental através de uma formação dos/as seus/suas estudantes, que se deseja reflexiva, crítica e assente em princípios éticos de respeito e reconhecimento do outro. Este papel tem vindo a impor-se gradualmente, decorrente das orientações internacionais da política educativa inclusiva para o ensino superior (UNESCO, 2017), mas, principalmente, pela presença efetiva e crescente de estudantes com deficiência no seu seio (Carballo, Morgado e Cortés-Vega, 2019; Rodríguez-Martín e Arregui, 2014). Contudo, estes/as estudantes que ingressam no ensino superior continuam a encontrar muitas barreiras, quer de acessibilidade quer atitudinais, dificultando a igualdade e a equidade de oportunidades que garantam condições para uma efetiva participação e sucesso académico e social (Degener, 2016; Martins, Borges e Gonçalves, 2018). O estudo exploratório que se apresenta pretende conhecer as conceções prevalentes sobre a deficiência em estudantes da Universidade do Algarve, Portugal. Esta investigação insere-se na colaboração com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), tendo como objetivo contribuir para o reconhecimento da importância de promover projetos de consciencialização para a diferença no seio da Universidade.

DEFICIÊNCIA: DA IRRELEVÂNCIA À RELEVÂNCIA SOCIAL

Na história das sociedades humanas, o entendimento do que é a deficiência tem vindo a refletir-se em diferentes formas de abordagem, muitas vezes opostas, sendo que, ainda, para muitos, a deficiência continua a ser entendida como má sorte pessoal, e, do ponto de vista social e político, as pessoas com deficiência são percecionadas como uma minoria (Bampi, Guilhem e Alves, 2010).

A conceção mais antiga de deficiência, presente em diferentes tradições religiosas, incluindo a tradição judaico-cristã, é a conceção metafísica da deficiência ou modelo moral/religioso da deficiência [*moral/religious model of disability*] (Retief e Letšosa, 2018). Esta conceção justifica a deficiência mediante explicações sobrenaturais de cariz religioso, relacionando-a com um ser superior e apresentando-se como uma oportunidade para que os milagres possam acontecer (Humpage, 2007).

Numa revisão sobre os modelos de deficiência, Schuelka (2013) identifica quatro modelos de justificação religiosa com impacto negativo na perceção das pessoas com deficiência: a) o modelo em que a deficiência é entendida como um castigo de Deus pelos pecados praticados pela pessoa com deficiência; b) o modelo em que a deficiência significa um teste à fé do indivíduo, ou família, isto é, através da deficiência, Deus concede-lhes a oportunidade de se redimirem; c) o modelo em que a deficiência é vista como uma oportunidade dada por Deus ao indivíduo para o desenvolvimento do seu carácter, por exemplo, a paciência, a coragem e a perseverança e d) o modelo místico em que a falta de um dos sentidos (i. e. audição, visão) significa ampliar o funcionamento dos outros, concedendo à pessoa com deficiência poderes ou capacidades especiais enquanto ser espiritual, ou seja, a deficiência como uma bênção metafísica.

Não obstante o modelo metafísico ser bastante rejeitado devido à sua intolerância e preconceito, continua, ainda, muito prevaiente em alguns círculos e contextos (Retief e Letšosa, 2018; Schuelka, 2013). Assinale-se, contudo, que, nos últimos 50 anos, os dois modelos mais proeminentes sobre a deficiência têm sido o modelo médico e o modelo social (Haegele e Hodge, 2016).

Para o modelo médico (ou biomédico), a deficiência é um problema biológico/fisiológico da pessoa (disfunção orgânica, física ou mental) e implica restrições a nível pessoal e social. Assim, a deficiência é conceptualizada como desvio do estado normal da natureza humana, devendo ser tratada e normalizada, visando que as pessoas se adequem a um padrão de funcionamento típico da espécie. Considerar a pessoa com deficiência como alguém incapaz de ter uma participação ativa na sociedade legitima a sua exclusão social (Bisol, Pegorini e Valentini, 2017).

Na década de 60 do século passado, assiste-se ao descentrar da concepção da deficiência da pessoa para o social, constituindo-se numa crítica aos pressupostos do modelo médico. Esta mudança de perspetiva apoia-se na ideia de que as diferenças corporais, sensoriais e intelectuais não constituem anomalias ou doenças, mas sim diferentes formas de funcionamento, não sendo possível prever a existência de uma norma comum a todos os seres humanos (Bisol, Pegorini e Valentini, 2017). O ser humano com deficiência passa a ser entendido em relação, parte integrante de um grupo social, de uma dada cultura, portador da sua história, construída a partir das relações micro e macrosistémicas que estabelece com o envolvimento (Oliveira, 2011).

A deficiência é entendida como uma construção social, exterior ao indivíduo, responsabilizando-se a sociedade pela criação das barreiras que impedem ou restringem a participação de algumas pessoas (Barnes e Thomas, 2006), devendo, como tal, ser entendida com uma forma de opressão social (Barton, 2004). Este modelo propõe o rompimento com concepções sobre a deficiência que reduzem a sua compreensão aos impedimentos do corpo (intervenções apenas médicas) e propõe uma nova abordagem que incorpore as questões sociais e políticas na sua análise (Haegele e Hodge, 2016).

Na base deste modelo, podemos reconhecer que deficiência e incapacidade são conceitos diferentes. De acordo com a Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), rompendo com o foco tradicional e colocando uma nova ênfase no papel da sociedade na produção social da deficiência, a incapacidade [*impairment*] é entendida como a falta de uma parte ou da totalidade de um membro, ou o defeito de um membro, órgão ou mecanismo do corpo, e a deficiência [*disability*] como uma desvantagem ou restrição de atividade advinda da organização social, que não tem em atenção as pessoas que apresentam deficiências e, como tal as excluem da participação nas atividades sociais (UPIAS, 1976, p. 14).

Segundo a visão de Oliver (1983), a deficiência é entendida como “tudo o que impõe restrições às pessoas com deficiência: do preconceito individual à discriminação institucional, dos edifícios inacessíveis aos sistemas de transporte inutilizáveis, do ensino segregado às formas excludentes de organização do trabalho, e assim por diante” (p. 33). Isto significa que o meio ambiente desempenha um papel determinante no processo de exclusão devido à existência de barreiras quer físicas ou atitudinais presentes nas sociedades. Neste entendimento, cabe à sociedade implementar políticas que se traduzam em práticas que proporcionem a todas as pessoas uma oportunidade igual de participação (Barton, 2004; Capucha, 2010).

Apesar do contributo e da aceitação do modelo social, este modelo tem sido também objeto de críticas, contestando-se a interpretação de que a

deficiência resulte apenas de uma construção social (Bisol et al., 2017; Capucha, 2010; Haegele e Hodge, 2016; Hughes e Paterson, 2006). Como argumenta Shakespeare (2006), a diferença entre deficiência e incapacidade apresentada pelo modelo social ignora que as limitações biológicas têm impacto na vida das pessoas. Ou seja, a deficiência não resulta apenas das pessoas (modelo médico), ou da sociedade e das políticas (modelo social), mas da relação entre os dois – pessoal e social. Esta perspetiva, a integração dos modelos médico e social apelidada de modelo biopsicossocial da deficiência, conceptualiza a deficiência como resultado da influência mútua de diferentes fatores: as funções e estruturas do corpo, a exclusão e falta de interação social e, também, fatores contextuais; ou seja, decorre da interação entre fatores pessoais e ambientais (Engel, 1977; Pinto, 2018).

Independentemente da evolução da conceção de deficiência nos modelos social e biopsicossocial, a que aludimos, continua a prevalecer no universo simbólico da sociedade em geral uma visão da deficiência como uma limitação decorrente, exclusivamente, da doença ou problema do indivíduo. Esta visão médica tem contribuído para a existência e permanência de atitudes e práticas sociais quotidianas excludentes, ao olhar para a pessoa com deficiência como uma “não identidade” (Ferreira e Velázquez, 2007), como indivíduos “menos humanos” e “menos cidadãos”, tornando-os “invisíveis socialmente” (Martins e Fontes, 2016) e irrelevantes (Berggren et al., 2016). Para combater esta visão, tem-se assistido à promoção de políticas de combate à exclusão social das pessoas com deficiência, marcadas pelo enquadramento da deficiência como uma questão de direitos humanos, consubstanciada na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006; Ortiz, 2016; Pinto, 2018). A visão social da deficiência está explícita na alínea e) do seu Preâmbulo, quando refere que a “deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas” (ONU, 2006, p. 1).

Diversos estudos referem que grande parte das instituições de ensino superior não têm em atenção os pressupostos da educação inclusiva, na formação dos/as seus/suas estudantes e nas orientações para a comunidade académica em geral, contribuindo para a permanência e reprodução de barreiras atitudinais, um dos obstáculos à permanência e ao sucesso académico dos/ /as estudantes com deficiência (Borges et al., 2017; UNESCO, 2017). As barreiras atitudinais são indicadas como uma das principais dificuldades sentidas pelos estudantes com deficiência no ensino superior (Borges et al., 2017), na sua inclusão na vida académica de uma forma mais ampla, mas, também, no espaço da sala de aula (Fernandes, Oliveira e Almeida, 2016). Também

as relações sociais dos/as estudantes com deficiência são, muitas vezes, marcadas por sentimentos de exclusão e discriminação (Farmakopoulou e Watson, 2003; Fernandes, Oliveira e Almeida, 2016). Assinale-se, contudo, que estas percepções podem assumir diferenças quanto ao curso frequentado. Uma investigação realizada por Fernandes, Almeida e Mourão (2007) identificou uma percepção mais positiva do impacto da deficiência no envolvimento acadêmico em estudantes dos cursos de ciências sociais e em estudantes que tinham colegas com deficiência.

A pouca abertura quanto à presença e sensibilidade a nível institucional para acolher este tipo de público no seu espaço, expressa-se na prevalência de um sentimento de insensibilidade para com o outro diferente (Fernandes, Oliveira e Almeida, 2016), associada a uma percepção negativa quanto às capacidades e competências dos/as estudantes com deficiência (Sachs e Schreuer, 2011; Santos et al., 2015). Estas são percepções assinaladas pelos/as próprios/as estudantes em diversas investigações (Berggren et al., 2016; Couzens et al., 2015; Fernandes, Oliveira e Almeida, 2016).

Reconhecendo-se o papel das universidades para a construção de uma sociedade inclusiva, conhecer as concepções de deficiência prevalentes entre os/as estudantes das instituições de ensino superior é relevante para a definição de uma política interna de promoção de uma cultura inclusiva na comunidade académica assente numa concepção de deficiência consonante com a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006).

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo que se apresenta integra uma investigação internacional que decorre de uma parceria institucional entre a Universidade do Algarve (UALg) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP – Brasil), que envolveu também outras instituições de ensino superior, a saber: Universidade de Sevilha (US – Espanha), Universidade de Barcelona (UB – Espanha), Universidade de Holguín (UHO – Cuba) e Universidade Federal de São Carlos (UFScar – Brasil).¹ No presente texto, abordam-se apenas os resultados parciais dos estudantes da universidade portuguesa participante. Pretendeu-se, como objetivo geral, identificar as concepções de deficiência de estudantes do ensino superior, com vista a contribuir para a sua responsabilização social na construção de uma comunidade académica e sociedade inclusivas. Este é um

1 Estudo aprovado pelo comité de ética da universidade brasileira a que pertence a Coordenadora responsável pelo projeto: CAAE – 84374018.2.1001.5398, financiado pela agência FAPESP/Brasil, Proc. 2017/12721-5.

estudo exploratório, que se estruturou através de um paradigma de investigação interpretativo de cariz quantitativo, de caráter descritivo e correlacional.

INSTRUMENTO

A escala desenvolvida para a presente investigação foi construída pelo grupo de pesquisa da UNESP, responsável pela coordenação do mesmo. É constituída, numa primeira parte, por questões sociodemográficas de caracterização dos respondentes (género, nacionalidade, curso frequentado, se apresenta ou não algum tipo de deficiência, etc.). Numa segunda parte, é composto pela Escala Intercultural de Conceções de Deficiência (EICD), adaptada e revista a partir da Escala de Conceções de Deficiência, desenvolvida por Leite e Lacerda em 2016 (Leite e Lacerda, 2018).

A EICD é uma escala de tipo *likert*, com respostas num *continuum* entre 1 e 5, com as seguintes opções: Concordo totalmente (5), Concordo parcialmente (4), Não concordo nem discordo (3), Discordo parcialmente (2) e Discordo totalmente (1). A escala é constituída por 43 itens que se referem apenas a três conceções da deficiência, nomeadamente: i) a conceção social, que se aproxima do modelo social da deficiência, em que o contexto social é responsável pela deficiência ao não proporcionar condições de acessibilidade e respostas específicas que promovam a inclusão; ii) a conceção biológica, definida segundo o modelo médico que defende que a deficiência é o resultado de um problema ou disfunção orgânica; iii) e a conceção metafísica, que justifica a deficiência mediante explicações sobrenaturais de cariz religioso, ou seja a deficiência como carma ou bênção. A opção por estas três conceções da deficiência decorre do facto de que as mesmas são as mais consensualmente aceites na literatura.

O número de itens, os valores mínimos e máximos e o valor de corte, em cada uma das três conceções são: i) conceção social (15 itens, valores de 15 a 75, com 37,5 como valor de corte); ii) conceção biológica (17 itens, valores de 17 a 85, com 42,5 como valor de corte); iii) conceção metafísica (11 itens, valores de 11 a 55, com 27,5 como valor de corte).

A escala foi traduzida e adaptada em termos culturais e de semântica para Portugal, pelos autores portugueses do presente estudo. Esta fase teve como principal propósito efetuar uma análise dos constructos, procurando-se verificar a adequação das terminologias utilizadas na representação dos conceitos e ainda o entendimento dos itens. Posteriormente, a versão traduzida foi aplicada como pré-teste a três estudantes do ensino superior, tendo como objetivo verificar a compreensão unívoca dos itens para a população à qual o instrumento se destina.

PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

A aplicação da escala foi realizada por meio da plataforma de formulário *Google Forms* entre março e outubro de 2019. O instrumento e os procedimentos foram objeto de análise e aprovação pelo Gabinete de Proteção de Dados da Universidade do Algarve. A divulgação do estudo e o pedido de colaboração foi feito através do *site* da Universidade do Algarve (a informação sobre o estudo e o link para o questionário estiveram disponíveis no período indicado), por comunicação interna aos/às estudantes da instituição através de email enviado pelo Gabinete de Comunicação da UAlg e, ainda, por encaminhamento de professores, num processo de maior proximidade e de motivação para participar. O pedido de colaboração foi enviado a todos/as os/as estudantes da Universidade do Algarve, num total de 8047 estudantes, nomeadamente 295 estudantes nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais, 56 em Pós-graduações e Cursos de Especialização, 245 nos 3.º Ciclos (Doutoramentos), 1483 nos 2.º Ciclos (Mestrado) e 5968 nos cursos de 1.º Ciclo e Mestrados integrados. A UAlg contava, à data, com 82 estudantes com o estatuto de estudantes com necessidades educativas específicas.

A aplicação da escala cumpriu os critérios éticos de anonimização e de participação voluntária, tendo os/as participantes concedido consentimento informado.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS

Os dados foram inseridos e codificados inicialmente através do *Excel*, e posteriormente transportados para o *software* de análise estatística IBM SPSS, versão 26. Foram realizadas análises descritivas gerais, de frequência e análises inferenciais paramétricas, nomeadamente correlações de *Pearson*, *Teste T* de *Student* e ANOVA.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

ANÁLISE DESCRITIVA

A amostra total é constituída por 222 estudantes ($N=222$), com idades compreendidas entre os 18 e os 55 anos de idade ($M=25,13$; $DP=8,29$). O género apresenta uma distribuição não homogénea, sendo que 162 estudantes (73%) são do género feminino e 60 (27%) do género masculino. No que se refere à nacionalidade das/dos alunas/alunos, observa-se que 170 estudantes (76,6%) são portugueses/as; 41 (18,5%) brasileiros/as; 4 (1,8%) pertencem a outro país europeu; 3 (1,4%) são provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa; 3 (1,4%) de outros países; e 1 (0,3%) de outro país da América

Latina. A Unidade Orgânica que obteve maior número de participantes foi a Escola Superior de Educação e Comunicação, com 108 respondentes (48,6%); seguindo-se o Instituto Superior de Engenharia, com 30 respondentes (13,5%); a Faculdade de Ciências e Tecnologia, com 25 respondentes (11,3%); a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, com 23 respondentes (10,4%); a Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, com 13 respondentes (5,9%); a Escola Superior de Saúde, com 10 respondentes (4,5%); o Departamento de Ciências Biomédicas, com 7 respondentes (3,1%) e a Faculdade de Economia, com 6 respondentes (2,7%).

No total da amostra estão representados 55 cursos, com maior incidência dos cursos da área das ciências humanas ($n = 154$; 69,4%), seguidos pelos cursos das áreas das ciências biológicas ($n = 36$; 16,2%) e das ciências exatas ($n = 32$; 14,4%).

Considerando o tipo de curso, os/as respondentes frequentam cursos de graduação, TESP ($n = 12$; 5,4%) e licenciaturas ($n = 63$; 73,4%), e cursos de pós-graduação, mestrados ($n = 46$; 20,7%) e doutoramentos ($n = 1$; 0,5%).

Da amostra geral, 17 respondentes (7,7%) autodeclararam-se com deficiência e 205 respondentes (92,3%) declararam-se sem deficiência. De entre as deficiências declaradas, assinala-se a presença de deficiências físico/motoras, de visão, perturbação do espectro do autismo e outras. Na categoria outras foram nomeadas a dislexia, a ansiedade generalizada, a depressão e outras perturbações mentais.

No que se refere às respostas à Escala Intercultural de Conceções de Deficiência e, uma vez que esta estipula intervalos de valores para concordância e discordância (Quadro 1), assinala-se que, mesmo dentro do intervalo de concordância ou de discordância, os resultados podem apenas representar tendências, dado que as conceções são complexas e processuais.

Quanto à concordância com as conceções, a média geral da amostra indicou tendência para concordar com as conceções social e biológica, sendo que a conceção metafísica ficou dentro do intervalo de discordância. O desvio padrão mais homogéneo foi na conceção metafísica, embora todas as conceções tivessem elevada variância, particularmente a social e a biológica (Quadro 2).

Estes resultados indicam que a conceção biológica é a mais aceite pelos/as estudantes e que a conceção metafísica é rejeitada, sendo que as conceções biológica e social são consideradas como mais plausíveis na conceptualização da deficiência. Outro dado relevante tem a ver com a não existência de participantes com o valor máximo da pontuação na conceção social (75), nem na biológica (85), nem na metafísica (55). Estes resultados sugerem a não concordância total com nenhuma das três conceções. O valor mínimo surge em todas

QUADRO 1
Intervalos de concordância e discordância

Conceções	Discordância	Tendência a discordância	Tendência a concordância	Concordância
Biológica	17 a 34	35 a 42,4	42,5 a 67	68 a 85
Social	15 a 30	31 a 37,4	37,5 a 59	60 a 75
Metafísica	11 a 22	23 a 27,4	27,5 a 43	44 a 55

QUADRO 2
Valores por concepções de deficiência e descritivos

	Social	Metafísica	Biológica
<i>Média</i>	38,83	16,49	53,03
<i>Mediana</i>	39,00	12,00	53,00
<i>Moda</i>	32 (e 38)	11	54
<i>Desvio padrão</i>	11,693	8,187	13,622
<i>Variância</i>	136,737	67,029	185,565
<i>Mínimo</i>	15	11	17
<i>Máximo</i>	70	53	83
	25	30,00	11,00
<i>Porcentagem</i>	50	39,00	12,00
	75	46,00	19,25
			62,00

as concepções, resultando na existência de, pelo menos, um/a respondente que discordou de todos os itens de, pelo menos, uma das concepções.

De notar que a moda na concepção metafísica coincide com o valor mínimo (11) e a mediana com o valor quase mínimo (12), o que revela que um significativo número de respondentes (aproximadamente metade) discordou totalmente de todos os itens referentes à concepção metafísica, sendo que um valor superior a 75% dos/as respondentes discorda de todos os itens desta concepção (terceiro quartil inferior a 22).

O valor da moda na concepção biológica (54) com uma mediana muito próxima (53), ambos no intervalo de tendência para concordância revela que, pelo menos metade dos/as respondentes concordou com a generalidade dos itens referentes à concepção biológica, sendo que um valor superior a 75% dos/as respondentes tende a concordar com todos os itens desta concepção (primeiro quartil superior a 42,5).

O valor bimodal na concepção social (32 e 38), nos intervalos de tendência a discordar e de tendência a concordar, com uma mediana (39) no intervalo de tendência a concordar, mas próxima do valor de corte (37,5), revela uma

dispersão nas respostas em relação aos itens referentes à concepção social, com uma maior tendência para discordar. Os percentis reafirmam uma significativa dispersão dos dados relativos à concepção social.

Surgiram ainda casos em que foi assinalada a alternativa indiferente (não concordo nem discordo) em todos os itens de cada uma das concepções, sugerindo alguma indiferença perante a problemática, não gerando a caracterização da respetiva concepção do respondente.

ANÁLISE INFERENCIAL

De forma a garantir que os resultados encontrados são estatisticamente significativos, utilizou-se um nível de significância de 0,05 (Marôco, 2007). Através do teste de correlação de *Pearson* para identificar se havia correlação significativa das concepções com o ano de nascimento, foi identificada uma correlação significativa da concepção biológica com o ano de nascimento, com coeficiente positivo, indicando que conforme maior o ano de nascimento (menor idade), maior a tendência de concordância com essa concepção (Quadro 3).

Procurou-se identificar ainda se existia correlação significativa das concepções com o ano de curso dos/as estudantes, contudo, não foram identificadas correlações significativas, para um nível de significância de 0,05. Estes dados podem não ser contraditórios, em relação à correlação anterior, em virtude da diversidade de alunos/as, nomeadamente em relação à idade, nos diferentes anos dos cursos.

A análise da comparação de médias por género feminino e masculino identificou diferenças significativas por género apenas na concepção metafísica (Quadro 4).

Observando as médias por género percebe-se que, na concepção metafísica, quem teve maior média foi o género masculino (18,62 para 15,70).

Os dados revelam que os respondentes do género masculino se reveem mais na concepção metafísica em comparação com as respondentes do género feminino, relevando uma possível diferenciação de género. Contudo, em ambos os casos, os valores médios estão assumidamente incluídos no intervalo de discordância com a concepção metafísica. Assumindo um nível de significância de 0,10 ($p=0,083 < 0,100$), os dados indicam igualmente uma maior concordância dos respondentes do género masculino, em comparação com as respondentes do género feminino, na concepção social.

Também se indagou identificar diferenças de média entre os/as participantes com deficiência e sem deficiência, não tendo sido identificadas diferenças significativas entre as médias. Apesar da não diferenciação estatística, assumindo um nível de significância de 0,10 ($p=0,080 < 0,100$), os dados

QUADRO 3

Correlação das concepções com o ano de nascimento

	Social	Metafísica	Biológica
<i>Pearson Correlation</i>	-,068	,111	,247
P	,316	,100	,000
N	222	222	222

QUADRO 4

Comparação de médias entre amostras independentes – género feminino e masculino (Teste T de *Student*)

	<i>p</i>
Social	0,083
Metafísica	0,028
Biológica	0,128

QUADRO 5

Comparação de médias entre amostras independentes – cursos do 1.º ciclo e cursos do 2.º ciclo (Teste T de *Student*)

	<i>p</i>
Social	0,045
Metafísica	0,919
Biológica	0,316

revelam que os/as respondentes com deficiência valorizam mais as concepções biológicas do que os restantes participantes.

Ainda se realizou o teste T *Student* para identificar se havia diferença significativa por tipo de curso, sendo estes de graduação (1.º ciclo) e pós-graduação (2.º ciclo). Identificou-se uma diferença significativa na concepção social (Quadro 5), a um nível de significância de 0,05.

Analisando a comparação de médias nos dois grupos independentes, assinala-se que os/as estudantes de pós-graduação tiveram maior média na concepção social (41,87), indicando que tendem a concordar mais com essa concepção, quando comparada com a graduação (38,02).

Esta correlação surge em consonância com a correlação das idades dos respondentes, indicando que os/as estudantes de pós-graduação apresentam uma alteração das concepções numa mudança de uma concepção biológica para uma concepção social.

A utilização do teste ANOVA, para verificar a diferença de médias entre as três áreas de estudo, identificou diferenças significativas na concepção metafísica (Quadro 6), a um nível de significância de 0,05.

A análise das diferenças de médias assinala que a maior média na

QUADRO 6

Comparação de média entre grandes áreas de estudo (ANOVA)

	<i>p</i>
Social	0,819
Metafísica	0,011
Biológica	0,300

conceção metafísica é na área das ciências exatas (20,47) em relação às ciências biológicas (16,08) e às ciências humanas (15,76).

Estes resultados revelam que a concepção metafísica apresenta maior concordância, apesar da média pertencer ao intervalo de valor de discordância, entre os/as estudantes das ciências exatas, em que predominam as engenharias. Estes dados estão em consonância com a valorização da concepção metafísica pelos respondentes do género masculino, predominantes nos cursos tecnológicos e de engenharia. Os valores mais baixos, em valores médios, na concepção metafísica correspondem aos/às respondentes das ciências humanas.

DISCUSSÃO

Da apresentação dos dados, importa assinalar que, mais do que conclusões, os resultados aqui apresentados levantam questões e reflexões que importa reter e que abrem portas para um estudo mais amplo sobre o tema. Os resultados evidenciados permitiram identificar que os/as estudantes inquiridos apresentam uma concordância acentuada com a concepção biológica da deficiência. A valorização desta tendência neste universo surge como um importante resultado a analisar, sobretudo tendo em atenção a correlação significativa da concepção biológica com o ano de nascimento, indicando que, quanto menor idade, maior a tendência de concordância com esta concepção. Este resultado parece sugerir que os/as respondentes mais novos/as, recém-entrados/as na universidade, parecem valorizar mais uma visão da deficiência assente numa visão fatalista, como um problema biológico/fisiológico, com implicações e restrições a nível pessoal e social.

Atendendo a que em Portugal a inclusão educativa nas escolas de ensino regular de todas as crianças e jovens, até ao ensino secundário, é defendida nos normativos legais desde a década de 2000, seria de esperar um menor peso desta visão entre os/as jovens deste escalão etário. Este é, sem dúvida, um resultado que importa ter em atenção, pois a valorização desta concepção biológica poderá levantar questões sobre a forma como a inclusão e as práticas educativas estão a ser entendidas e operacionalizadas no nosso sistema educativo. Poderá, porventura, significar a existência de uma insuficiente abordagem da concepção social da deficiência no ensino básico e secundário, ou poderá, ainda, indiciar práticas inclusivas excludentes dentro do espaço escola, que aliás foram objeto de críticas (ODDH, 2018; CNE, 2014), e que levaram, em 2018, à alteração da legislação em vigor – o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, do qual surgiu o Decreto-Lei n.º 54/2018 e a posterior Lei n.º 116/2019. Segundo as críticas, as práticas em vigor incluem, na medida em que possibilitam a interação social, a convivência com colegas da mesma

ou diferente faixa etária, embora acabem por excluir, atendendo a que muitas vezes as metodologias utilizadas não consideram as limitações dos/as alunos/as incluídos.

Independentemente das razões deste posicionamento, os resultados revelam que persiste nestes/as estudantes que frequentaram o ensino básico e secundário a reprodução de estigmas desvalorizadores, ainda muito persistentes na nossa sociedade em geral, e que consubstanciam concepções mais ou menos conscientes de que os/as estudantes com deficiência sejam incapazes de vir a ter uma participação ativa na sociedade, legitimando desta forma a sua exclusão social (Bisol, Pegorini e Valentini, 2017). Este resultado assume de facto uma preocupação importante, pois que, no estudo realizado por Leite, Oliveira e Serrano (2018), em Cuba, a concepção biológica também se mostrou prevalente, embora mais próxima da concepção social, principalmente nos/as estudantes recém-chegados/as à universidade. É preciso dizer que, para as autoras, a concordância com a concepção biológica da deficiência, naquela realidade, pode ser associada e examinada à luz de uma disfunção do aparato biológico, ou seja, que determinado corpo pode apresentar atributos orgânicos diferenciados, que são reconhecidos pelo social e que muitas vezes exigem serviços especializados nas áreas de saúde e/ou da educação, por exemplo. Contudo, tal facto não implica necessariamente uma condição incapacitante ou, ainda, que esta pessoa seja vista como um/a cidadão/ã de menos valia.

Os resultados revelam ainda um importante dado para refletir e que tem a ver com a circunstância de os/as respondentes com deficiência valorizarem mais a concepção biológica do que os/as restantes estudantes. Estes dados parecem indicar que os/as estudantes com deficiência realçam a sua condição biológica, provavelmente em função das suas próprias incapacidades. Talvez esta valorização esteja ainda muito relacionada com o assumir das suas limitações e incapacidades, não conseguindo deslocar o foco atencional de si mesmos/as para uma sociedade que não lhes responde com equidade e igualdade de oportunidades. Diversos investigadores têm vindo a assinalar que os processos vivenciais cumulativos de vulnerabilidade podem promover a automarginalização e a rutura dos laços sociais de muitas pessoas com deficiência (Clavel, 2004; Peruzzi, 2014; Rios, 2011). Estas respostas podem também ser a expressão de interiorização do estigma ainda prevalecente na sociedade, e que continua a ser reproduzido de forma (in)consciente quotidianamente nos espaços públicos, mas também nos meios de comunicação social (Cunha e Pinto, 2017).

Assinale-se que, de forma geral, os/as estudantes inquiridos apresentam uma discordância acentuada com a concepção metafísica, sendo que existe uma pequena aceitação pelos respondentes do género masculino provenientes da área das engenharias, e pelos/as estudantes das ciências exatas. Embora não

significativo, este é um resultado que merece alguma análise até por surgir no âmbito das ciências exatas, indiciando que o pressuposto de que, apesar desta conceção ter tido origem na Idade Média, ainda continua presente na atualidade e muito arraigada ao senso comum e aos valores judaico-cristãos (Riddle, 2013). De assinalar que a sociedade portuguesa é defendida como um estado laico, mas a ideologia cristã continua muito prevalente (Ferreira, 2021), justificando-se que alguns/mas jovens ainda possam defender esta conceção fundada numa matriz religiosa.

Destaca-se a presença de valores dispersos na conceção social, indicando que existem dois posicionamentos, os que discordam (maioritários) e os que concordam, sendo, contudo, esta perspetiva mais valorizada pelos respondentes masculinos em pós-graduação. De assinalar que esta tendência foi também encontrada por Leite, Oliveira e Serrano (2018), na pesquisa realizada com estudantes de dois contextos diferenciados, um proveniente de uma Universidade de Cuba e outro de uma Universidade Pública do Brasil, sendo que nas duas amostras foi igualmente identificada uma tendência para concordar com a conceção social da deficiência, sendo mais expressiva no contexto brasileiro investigado.

Refira-se que os/as estudantes de pós-graduação apresentam uma alteração das conceções numa mudança de uma conceção biológica para uma conceção mais social. Estes resultados parecem indicar que existe uma consciencialização maior destas temáticas, nomeadamente de valorização da perspetiva social, ao longo do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o governo português tenha adotado os princípios consignados nas diversas declarações e convenções internacionais que proclamam o direito universal à educação da pessoa com deficiência (Martins, Borges e Gonçalves, 2018), ainda persistem estigmas sobre a conceção da deficiência que permitem situações de exclusão que trespassam os diversos domínios da vida social, da escola, do trabalho, bem como da participação social e política (Fontes e Martins, 2015), e que os resultados do presente estudo revelam.

A deficiência tem de ser conceptualizada como parte da diversidade humana e não como um traço indesejado a ser curado ou corrigido. Os dados revelam que entre os/as mais jovens esta visão da deficiência ainda não está interiorizada, o que levanta a questão: o que está a ser verdadeiramente trabalhado nas escolas e, principalmente, com que modelos/práticas de inclusão são os/as jovens confrontados no espaço escolar? São estas práticas consonantes com as principais premissas da conceptualização social de que as pessoas

com deficiência devem controlar as suas próprias vidas? É neste sentido que se defende que esta perspetiva se deve enquadrar nos ideais da Universidade, fomentando a inclusão, a igualdade e a equidade de oportunidades, postulando que, quando as barreiras são removidas, os/as estudantes podem obter maior sucesso académico e social (Williams et al., 2019). Os resultados da presente investigação destacam a importância de a Universidade desenvolver políticas e práticas que vão ao encontro daquele desiderato.

A identificação e compreensão das conceções de deficiência prevalecentes entre os/as estudantes universitários pode ajudar na definição de ações de receção e inclusão dos/as estudantes com deficiência no ensino superior, mas, igualmente, levar à adoção de atividades junto da comunidade universitária que contribuam para superar barreiras arquitetónicas, metodológicas e, principalmente, atitudinais. Este é um objetivo que as instituições de ensino superior, empenhadas na formação científica e cultural da comunidade académica, devem assumir, para que grupos sociais minoritários, como o das pessoas com deficiência, possam aceder e concretizar com sucesso académico uma formação de ensino superior.

Os resultados do estudo evidenciam a importância, e a necessidade, das instituições de ensino superior terem uma política institucional direcionada para a inclusão que contrarie conceções estigmatizadoras e excludentes da pessoa com deficiência entre os/as estudantes, desde o 1.º ano dos cursos. Como foi possível constatar, os resultados do estudo revelam a prevalência junto dos/as estudantes do ensino superior, principalmente dos/as mais jovens, de uma conceção predominantemente biológica, baseada numa inevitabilidade resultante de um problema ou disfunção orgânica. Mas revelam também a presença, embora expressivamente menor, de uma conceção metafísica entre os/as estudantes. Estes dados são particularmente importantes, pois significam que a estigmatização e a categorização ainda se encontram muito presentes entre os/as estudantes do ensino superior, permitindo desvelar posturas e atitudes diferentes destes/as estudantes questionados/as, sobre um grupo de cidadãos/ãs que ainda pouco participa do contexto universitário, justificando ainda a prevalência das barreiras atitudinais, que continuam, muitas vezes, mais ou menos conscientemente a constituir-se como um dos maiores obstáculos à inclusão na vida académica, sentidos pelos/as estudantes com deficiência (Fernandes, Oliveira e Almeida, 2016; Sachs e Schreuer, 2011; Santos, et al., 2015) e identificadas em diferentes estudos (Borges et al., 2017; Fernandes, Oliveira e Almeida, 2016). De facto, diversos estudos assinalam que estas são as barreiras mais difíceis de ultrapassar (Riddell, Tinklin e Wilson, 2005), pelo que a compreensão das conceções subjacentes à deficiência permitirá avançar para todo um trabalho de consciencialização para

com a diferença, e a deficiência em particular, nas instituições de ensino superior.

É importante que seja desenvolvido um trabalho de sensibilização e informação com base num modelo biopsicossocial de análise da deficiência que contrarie concepções de minimização e desvalorização das pessoas com deficiência. Este trabalho deve proporcionar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a deficiência nos/as estudantes (Díaz e Goodley, 2019), em que se reconheça o papel da sociedade na sua definição e na criação de múltiplos obstáculos que dificultam a inclusão educativa, social e laboral da pessoa com deficiência (Martins, 2016; Martins et al., 2016). Só desta forma, contribuindo para desmistificar representações estereotipadas sobre as pessoas com deficiência (Cunha e Pinto, 2017), as instituições de ensino superior se podem constituir em instituições verdadeiramente inclusivas, contrariando os processos de estigmatização da deficiência, ainda muito presentes na nossa cultura e sociedade.

Os estudos sobre esta temática revelam-se oportunos e relevantes, pois trazem para o debate académico as questões socioeducacionais relativas às pessoas com deficiência, um grupo social por vezes esquecido – relegado para situações de invisibilidade e exclusão social – e que ainda participa de modo incipiente do meio universitário. Compreende-se, portanto, que a universidade se configure como um *locus* para a formação analítico-crítica daqueles/as que a procuram, neste caso, os/as estudantes. Desta feita, proceder ao exame de como os/as futuros/as profissionais se colocam diante de um conjunto de enunciados que traduzem concepções diferentes de deficiência, é uma preocupação relevante quando se pensa na promoção e no estabelecimento de políticas educacionais inclusivas; mas, também, na formação de cidadãos/ãs que assumam uma postura inclusiva na esfera social para com as pessoas com deficiência.

A importância de garantir medidas de política educativa e formativa inclusivas sustentadas ao longo do ciclo de vida e em todos os níveis de ensino está, aliás, refletido no objetivo geral 2 da Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 (ENIPD), que visa promover a qualificação de nível superior para pessoas com deficiência. Este tem, como objetivos específicos, melhorar o acesso e frequência das pessoas com deficiência ao ensino superior, bem como melhorar as condições de acessibilidade física (ENIPD 2021-2025, 2021, p. 28). Na agenda 2030, para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, assume-se, também, um compromisso para criar um modelo de desenvolvimento inclusivo, promovendo o bem-estar de todas as pessoas.

O presente estudo apresenta diversas limitações, nomeadamente a questão da amostra se circunscrever apenas ao universo da Universidade do Algarve.

No entanto, esta foi uma opção consciente dos investigadores atendendo a que o presente estudo é apenas exploratório. Outra limitação decorre do facto de o número de respondentes ter sido muito reduzido, não podendo ser considerado ainda representativo da população estudantil da Universidade do Algarve. A não opção por uma estratégia definida de amostragem teve por base o reconhecimento, por experiência de estudos anteriores, da pouca adesão dos/as estudantes a estes pedidos de colaboração, pelo que se optou por pedir a colaboração de todos/as os/as estudantes para se obter a maior taxa de resposta possível. Apesar dos esforços feitos de divulgação institucional, e da colaboração de professores/as na sua aplicação, a taxa de resposta não foi a pretendida e desejável, o que configura uma limitação do estudo e dos seus resultados.

Outra das limitações importantes decorre do facto de a EICD ainda não ter sido objeto de validação estatística para a população portuguesa. Pretende-se, com base nos resultados e experiência da aplicação do instrumento, revê-lo e proceder à sua aplicação a nível nacional, constituindo este estudo a primeira fase de um mais robusto, quer a nível da parte estatística em que se pretende efetuar a análise exploratória e confirmatória da escala, mas também a nível de uma amostra mais alargada que incluirá estudantes de universidades a nível nacional.

Da presente análise e, não obstante as limitações enunciadas, tratando-se de um estudo exploratório, os seus resultados podem considerar-se frutíferos por aquilo que indiciam, pelas interrogações que colocam sobre a visão da pessoa com deficiência numa instituição de ensino superior, estudantes com deficiência, e sobretudo porque revela a importância de trabalhar a diferença e a inclusão no ensino superior. De facto, apesar das limitações deste estudo exploratório, os resultados obtidos, mais do que certezas, suscitam interrogações, dúvidas e reflexões que nos parecem importantes numa sociedade que se pretende verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAMPI, L. N. S., GUILHEM, D., ALVES, E. D. (2010), "Social model: A new approach of the disability theme". *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18 (4), pp. 816-823. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>.
- BARNES, C., THOMAS, C. (2006), "Introduction". In L. Barton (ed.), *Overcoming Disabling Barriers: 18 Years of Disability and Society*, Londres, Routledge, pp. 2-7.
- BARNEY, K. (2012), "Disability simulations: Using the social model of disability to update an experiential educational practice imprint". *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 27 (1), pp. 1-11. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2012.11949361>.
- BARTON, L. (2004), *From Exclusion to Inclusion: Barriers and Possibilities in Relation to Disabled Learners*. Institute of Education, University of London, Paper Presented at the Erasmus Mundus Conference in Prague. From 13th-16th March 2008. Disponível em <http://bidok.uibk.ac.at/library/barton-inclusion.html>.
- BERGGREN, U. J., et al. (2016), "Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis". *Disability & Society*, 31 (3), pp. 339-356. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>.
- BISOL, C. A., PEGORINI, N. N., VALENTINI, C. B. (2017), "Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social". *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, 24 (1), pp. 87-100. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>.
- BORGES, M. L., et al. (2017), "Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior". *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (2), pp. 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>.
- CAPUCHA, L. (2010), "Inovação e justiça social. Políticas activas para a inclusão educativa". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, pp. 25-50.
- CARBALLO, R., MORGADO, B., CORTÉS-VEJA, M. D. (2019), "Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme". *International Journal of Inclusive Education*, 25 (7), pp. 843-859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>.
- CLAVEL, G. (2004), *Sociedade da Exclusão: Compreendê-la para Sair Dela*, Porto, Porto Editora.
- COUZENS, D., et al. (2015), "Support for students with hidden disabilities in universities: A case study". *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (1), pp. 24-41. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592>.
- CUNHA, M. J., PINTO, P. C. (2017), "Representações mediáticas da deficiência: Um estudo longitudinal na imprensa". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 85, pp. 131-147. Disponível em <https://journals.openedition.org/spp/3576>.
- CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014), *Políticas Públicas de Educação Especial* [Relatório Técnico]. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorio_s/RelatorioTecnico_EE.pdf.
- DEGENER, T. (2016), "Disability in a human rigontextotext". *Laws*, 5 (3), pp. 1-24. <https://doi.org/10.3390/laws5030035>.
- DÍAZ, K., GOODLEY, D. (2019), "Teaching disability: Strategies for the reconstitution of disability knowledge". *International Journal of Inclusive Education*, 25 (14), pp. 1577-1596. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1640292>.
- ENGEL, G. L. (1977), "The need for a new medical model: a challenge for biomedicine". *Science*, 196 (4286), pp. 129-136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>.

- ENIPD 2021-2025 – ESTRATÉGIA NACIONAL PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 2021-2025. (2021), disponível em <https://www.inr.pt/documents/11309/284924/enipd.pdf/5bce7969-0918-4013-b95d-2a5a35a870c5>.
- FARMAKOPOULOU, N., WATSON, N. (2003), “Motivations for entering and pathways of progression of disabled students in further education”. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (3), pp. 223-239. <https://doi.org/10.1080/1360311032000108858>.
- FERNANDES, A. C. R., OLIVEIRA, M. C., ALMEIDA, L. (2016), “Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa”. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (3), pp. 483-492. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031024>.
- FERNANDES, E. M., ALMEIDA, L., MOURÃO, J. (2007), “Inclusive university education viewed by the non-disabled students”. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 7 (1), pp. 169-178. <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v07i01/39336>.
- FERREIRA, A. M. (2021), *Religião, Sociedade, Estado, 100 Anos de Separação*, Centro de Estudos de História Religiosa, Universidade Católica Portuguesa.
- FERREIRA, M., VELÁZQUEZ, E. D. (2007), “La discapacidad: una modalidad inexplorada de exclusión social”. *III congreso nacional discapacidad y Universidad. Zaragoza*, 24-26 de outubro, s. p. Disponível em https://www.um.es/discatif/TEORIA/FerreiraDiaz_Zaragoza.pdf.
- FONTES, F. (2009), “Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, pp. 73-93.
- FONTES, F., MARTINS, B. S. (2015), “Deficiência e inclusão social: Os percursos da lesão vértebro-medular em Portugal”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 77, pp. 153-172. Disponível em <https://journals.openedition.org/spp/1890>.
- HAEGELE, J. A., HODGE, S. (2016), “Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models”. *Quest*, 68 (2), pp. 193-206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>.
- HUMPAGE, L. (2007), “Models of disability, work and welfare in Australia”. *Social Policy & Administration*, 41, pp. 215-231. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2007.00549.x>.
- HUGHES, B., PATERSON, K. (2006), “The social model of disability and the disappearing body”. In L. Barton (ed.). *Overcoming Disabling Barriers: 18 Years of Disability and Society*, Londres, Routledge, pp. 91-107.
- LEITE, L. P., LACERDA, C. B. F. (2018), “A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: Procedimentos metodológicos”. *Psicologia USP*, 29 (3), pp. 432-441. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0103-65642018109>.
- LEITE, L. P., OLIVEIRA, T., SERRANO, E. A. P. (2018), “Concepções de deficiência em universitários em dois países politicamente distintos: Cuba e Brasil”. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 5, pp. 95-110. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.08.p95>.
- MARTINS, M. H., BORGES, M. L., GONÇALVES, T. (2018), “Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university”. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), pp. 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>.
- MARÔCO, J. (2007), *Análise Estatística: Com Utilização do SPSS*, Lisboa, Edições Sílabo [3.ª edição].
- MARTINS, B. S., FONTES, F. (2016), “Deficiências insubmissas”. In B. S. Martins, F. Fontes (orgs.), *Deficiência e Emancipação Social: Para uma Crise da Normalidade*, Coimbra, CES, Universidade de Coimbra, Almedina, pp. 183-189.
- MARTINS, B. S. (2016), “Deficiência, política e direitos sociais”. *JURIS*, Rio Grande, 26, pp. 169-187.

- MARTINS, B. S., et al. (2012), “A emancipação dos estudos da deficiência”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 98, pp. 45-64. <https://doi.org/10.4000/rccs.5014>.
- ODDH – OBSERVATÓRIO DA DEFICIÊNCIA E DIREITOS HUMANOS. (2018), *Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2018*. ISCSP. Disponível em <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/387-relato-rio-oddh-2018>.
- OLIVEIRA, W. V. (2011), “A fabricação da loucura: Contracultura e antipsiquiatria”. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, 18 (1), pp. 141-154. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702011000100009>.
- OLIVER, M. (1983), *Social Work with Disabled People*, Londres, Palgrave MacMillan.
- ONU (2006), *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-osdireitos-das-pessoas-com-deficiencia>.
- ORTIZ, T. U. (2016), “Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo de la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela”. *Siglo cero*, vol. 47 (2), n.º 258, abril-junio, pp. 43-62. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164724362>.
- PERUZZI, A. (2014), “Understanding social exclusion from a longitudinal perspective: A capability-based approach”. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15 (4), pp. 335-354. <https://doi.org/10.1080/19452829.2013.877426>;
- PINTO, P. C. (2018), “Por uma sociologia pública: repensar a deficiência na ótica dos direitos humanos”. *Análise Social*, LIII (4), 229, pp. 1010-1035. <https://doi.org/10.31447/as00032573.2018229.07>.
- RETIEF, M., LETŠOSA, R. (2018), “Models of disability: A brief overview”. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*. 74 (1), pp. 1-8. <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>.
- RIDDLE, C. (2013), “Defining disability: Metaphysical not political”. *Medical Health Care and Philosophy*, 16, pp. 377-384. <https://doi.org/10.1007/s11019-012-9405-9>.
- RIDDELL, S., TINKLIN, T., WILSON, A. (2005), *Disabled Students in Higher Education: Perspectives on Widening Access and Changing Policy*, Londres, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203087121>.
- RIOS, B. M. (2011), *Pobreza, discapacidad e derechos humanos: Aproximacion a los costes extraordinarios de la discapacidad e su contribucion a la pobreza desde un enfoque*, Coleccion Convencion ONU, Madrid, Ediciones CINCA. Disponível em <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3860/Pobreza%2c%20discapacidad%20y%20derechos%20humanos.pdf?sequence=1&rd=0031947137413024>.
- RODRÍGUEZ-MARTÍN, A., ARREGUI, E. A. (2014), “Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión”. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), pp. 457-479. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683.
- SACHS, D., SCHREUER, N. (2011), “Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student’s experiences”. *Disability Studies Quarterly*, 31 (2), pp. 99-106. <https://doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593>.
- SANTOS, E. et al. (2015), “Inclusão no ensino superior: Percepções dos estudantes com NEE sobre o ingresso à universidade”. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), pp. 251-270. <https://doi.org/10.21814/rpe.7741>.
- SHAKESPEARE, T. (2006), “Disabled people’s self-organisation. A new social movement?”. In L. Barton (ed.), *Overcoming Disabling Barriers: 18 Years of Disability and Society*, Londres, Routledge, pp. 53-69.

- SCHUELKA, M. (2013), "A faith in humanness: Disability, religion and development". *Disability & Society*, 28 (4), pp. 500-513. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2012.717880>.
- UNESCO (2017), *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education: The Global Education 2030 Agenda*. Genebra, UNESCO. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- UPIAS (1976), *Fundamental Principles of Disability*. Disponível em <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>.
- WILLIAMS, M. et al. (2019), *Review of Support for Disabled Students in Higher Education in England*, Report to the Office for Students by the Institute for Employment Studies and Researching Equity, Access and Participation, Reino Unido, Institute for Employment Studies. Disponível em <https://www.officeforstudents.org.uk/media/a8152716-870b-47f2-8045-fc30e8e599e5/review-of-support-for-disabled-students-in-higher-education-in-england.pdf>.

Recebido a 20-04-2020. Aceite para publicação a 20-04-2022.

BORGES, M. L. et al. (2022), "Conceções de deficiência em estudantes do Ensino Superior: estudo exploratório na Universidade do Algarve". *Análise Social*, 245, LVII (4.º), pp. 704-725.

Maria Leonor Borges » mlborges@ualg.pt » Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve » Campus da Penha — 8000 Faro, Portugal » <https://orcid.org/0000-0001-5964-4482>.

Maria Helena Martins » mhmartin@ualg.pt » Centro de Investigação em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve » Campus de Gambelas — 8000 Faro, Portugal » <https://orcid.org/0000-0002-4898-7073>.

António Guerreiro » aguerrei@ualg.pt » Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve » Campus da Penha — 8000 Faro, Portugal » <https://orcid.org/0000-0002-4711-4270>.

Lúcia Pereira Leite » lucia.leite@unesp.br » Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP) » Campus de Bauru, São Paulo, Brasil » <https://orcid.org/0000-0003-2401-926x>.

Cláudia Luísa » cluisa@ualg.pt » Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve » Campus da Penha — 8000 Faro, Portugal » <https://orcid.org/0000-0002-7250-4406>.
